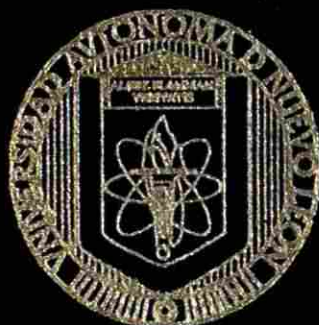


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



PROPUESTA METODOLÓGICA DE FORMACIÓN
PARTICIPATIVA EN DOCENTES DE UPN:
EL CASO DEL EJE METODOLÓGICO EN LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA CIENCIA

PRESENTA
MARTHA BEATRIZ GONZÁLEZ ESTRADA

MONTERREY, NUEVO LEÓN

JUNIO DE 1999

MAE METODOLOGÍA DE LA CIENCIA 1999

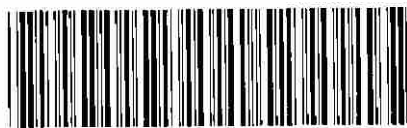
TM

Z7125

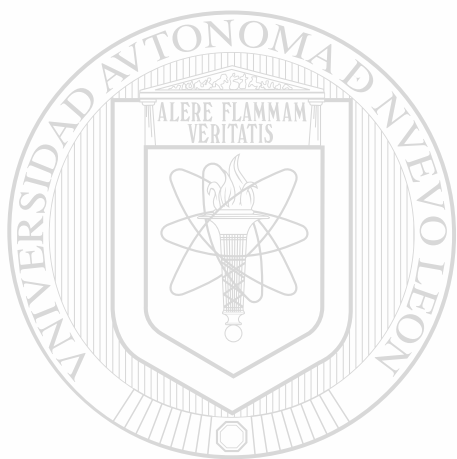
FFL

1999

G6



1020126412



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



PROPIUESTA METODOLOGICA DE FORMACIÓN
PARTICIPATIVA EN DOCENTES DE UPN:
EL CASO DEL EJE METODOLOGICO EN LA
LICENCIATURA EN EDUCACION

TESIS

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEÓN
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN METODOLOGIA DE LA CIENCIA
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



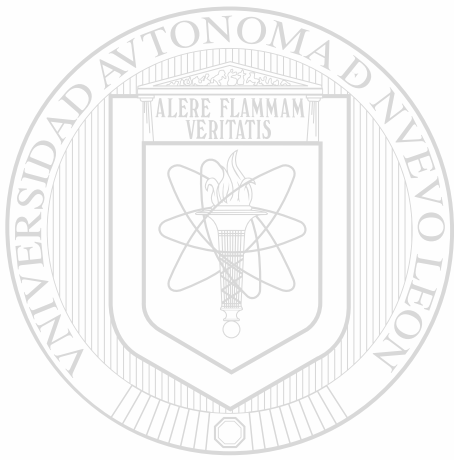
PRESENTA

MARTHA BEATRIZ GONZÁLEZ ESTRADA

MONTERREY, NUEVO LEÓN

JUNIO DE 1999

TN
- 5
1-
1111
46



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



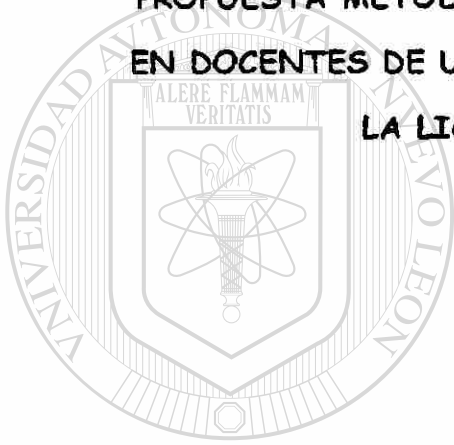
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



FONDO
TESIS

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**PROPUESTA METODOLÓGICA DE FORMACIÓN PARTICIPATIVA
EN DOCENTES DE UPN: EL CASO DEL EJE METODOLÓGICO EN
LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**



UANL
TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN METODOLOGÍA DE LA CIENCIA** ®
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

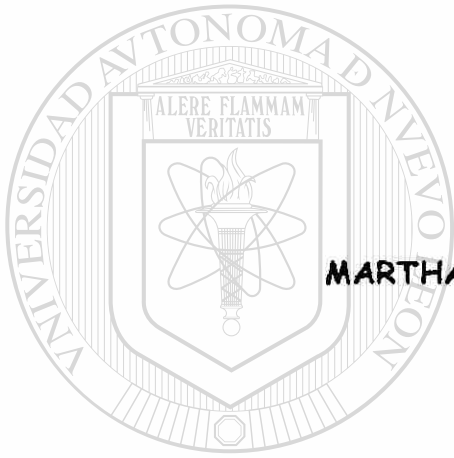
PRESENTA:

MARTHA BEATRIZ GONZÁLEZ ESTRADA

MONTERREY NUEVO LEÓN

JUNIO DE 1999

**PROPUESTA METODOLÓGICA DE FORMACIÓN PARTICIPATIVA
EN DOCENTES DE UPN: EL CASO DEL EJE METODOLÓGICO EN
LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**



POR:

MARTHA BEATRIZ GONZÁLEZ ESTRADA

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ASESORA:

MTRA. ALICIA OLIVARES GARCÍA

®

JUNIO DE 1999

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por haberme dotado de la capacidad de razonamiento la cual me ha permitido resolver los problemas que se me han presentado en mi vida personal y profesional.

A mis padres, **Valdemar** y **Beatriz**, por haberme engendrado y heredado dos de sus cualidades: la perseverancia y el esfuerzo: gracias a las cuales he podido concluir las metas que me he propuesto.

A mi niña, **Vanessa Cristina**, por haberme enseñado a ver la vida de diferente manera y de quien espero ser ejemplo y orgullo como ella lo es para mí; de manera conjunta a mis sobrinitos **Julio Alexis** y **Eduardo Adrián**, los cuales son parte de la alegría que tiene mi vida.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

A mis hermanos **Eduardo Baldemar** y **María Cristina**, por considerar importantes los comentarios que siempre les he hecho como hermana mayor; al mismo tiempo a sus respectivos esposa y esposo **María Adriana** y **Julio César** por hacer feliz a dos personas vitales en mi vida personal.

RECONOCIMIENTOS

Deseo hacer público el reconocimiento a todos los que han sido mis maestros, desde mi formación inicial, hasta el momento actual; por su dedicada actividad profesional en el área en que les ha tocado especializarse. De todos ellos tienen singular importancia para mi los siguientes:

De la Licenciatura en Filosofía, me siento honrada de haber sido discípula de gentes de gran prestigio como los maestros Juan Angel Sánchez Palacios, Nora María Berúmen, Miguel de la Torre, César Rivera Tristán, José Luis Méndez Hernández, Pedro Gómez Danés; quienes lograron que amara la filosofía de la misma manera en que ellos lo hacen; también de Licenciatura reconozco la colaboración del Maestro José María Infante Bonfiglio que me enseñó la importancia de la psicología social para comprender el proceso de construcción del pensamiento; no debo olvidar al Maestro Cástulo Hernández Gálvez, quien con sus aportaciones en el terrero socioeducativo, puedo dar sentido a muchos de los fenómenos que en esta época acontecen.

Del Posgrado en Metodología de la Ciencia, vuelvo a toparme con dos maestros que ya considero amigos porque me son conocidos, el Maestro Juan Angel Sánchez Palacios y el Maestro José María Infante Bonfiglio, quienes en una nueva etapa de formación me apoyaron en el conocimiento de la metodología de la investigación en ciencias sociales; en ese mismo ambiente, en el del posgrado la contribución de la Maestra María de los Ángeles Pozas, fue decisiva al momento de abordar una serie de textos que en ese momento eran desconocidos para mi, pero que por el dominio

de los mismos hizo accesible el proceso de aprendizaje, la temática abordada también en el ámbito de la metodología de las ciencias sociales. Por último mi incursión a la didáctica y al análisis sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la participación en una forma diferente para la conducción de los cursos, ejemplos que he seguido hasta el momento, se la debo a la Maestra Alicia Olivares García, persona a la cual siempre he admirado y que de manera desinteresada aceptó apoyarme en la construcción de esta investigación que presento.

Creo que en mi persona se encuentran elementos de las enseñanzas de mis maestros, para mí ellos son mis amigos porque no fueron egoístas y compartieron conmigo todos sus conocimientos, por eso los admiro y los respetaré toda la vida.

Fuera de las instituciones que corresponden a mi proceso de formación, pero sí en el de la Universidad Pedagógica Nacional, reconozco la contribución de ideas del Maestro Marcos Daniel Arias Ochoa, quien con su saberes sobre investigación y sin conocerme de manera profunda me invitó a participar en la Red Nacional de Colectivos Escolares, lo cual me hace encontrarme comprometida para con el maestro y dispuesta a colaborar en todas las actividades que él dirija.

Por último reconozco la aportación desinteresada de todos los que han sido mis alumnos, tanto en la Escuela Normal "Miguel F. Martínez" como en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19B; sin sus ideas y reflexiones no hubiera surgido el tema de esta investigación y mucho menos los diferentes diseños que he dirigido para ellos y en los que han colaborado de manera entusiasta.

Epígrafe

" El problema es, evidentemente, cuál es el fin de la educación. O bien se trata de hacer individuos conformistas que aprendan todo lo que generaciones anteriores saben y que repitan lo ya adquirido, o bien el objetivo de la educación consiste en formar personalidades con iniciativa, que en cualquier terreno, amplio o parcial, de su profesión, sean capaces de inventar en lugar de limitarse a repetir"

J. Piaget *

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN[®]
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

* Libro de entrevistas, 15 personajes en busca de otra escuela, Laia, Barcelona, 1984

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	1
FASE UNO. DIAGNÓSTICO: EL ESTADO ACTUAL DE LA PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	9
FASE DOS. EXPLICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	
I. EL PROCESO DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL DOCENTE	
A. Una aproximación al proceso de Formación en las Escuelas Normales oficiales del Estado	16
B. El Proyecto Académico de la UPN, como una alternativa en el proceso de actualización magisterial	37
C. La Licenciatura en Educación. Plan 1994	45
II. LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES NORMALISTAS	
A. Características generales sobre la práctica docente	55
B. El intercambio educativo	64
C. La profesión del enseñante: dilemas, malestar y cambio	71
D. Competencias para la enseñanza	91
III. EL CARÁCTER QUE TIENE LA INVESTIGACIÓN QUE REALIZA EL PROFESOR DESDE EL AULA	106
<hr/>	
FASE TRES. DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA HIPÓTESIS DE INTERVENCIÓN	
A. El significado de hipótesis de intervención y características de los participantes	136
B. Diseño de la hipótesis de intervención	140
C. Resultados generales de la intervención	150
FASE CUATRO. UNA PROPUESTA GENERAL DE FORMACIÓN PARTICIPATIVA	230
CONCLUSIONES	236
BIBLIOGRAFÍA CITADA	
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	

PRESENTACIÓN

En este apartado se hacen una serie de precisiones en relación a tres aspectos, mismos que permiten comprender o dar sentido al producto de investigación que aquí se presenta. Es importante esta presentación, porque en ella se dan referentes conceptuales y consideraciones sobre la estructura metodológica de la tesis.

Uno de esos aspectos se ocupa de definir la concepción de investigación desde la cual se partió para el tratamiento de la información; otro, el segundo, intenta clarificar la elección del objeto de estudio; en el tercero y último se realiza la descripción detallada de los diferentes momentos que componen la investigación.

En referencia al primero de ellos, la concepción de investigación, ésta se concibe como un proceso en el que se conjugan distintas dimensiones, que van desde sujetos, valores, teorías, métodos, procedimientos, compromisos y finalidades; los cuales se enmarcan en determinadas condiciones sociales, históricas, culturales y económicas; que generan a su vez distintas formas de ver, sentir, pensar y actuar. Ello significa que la investigación es entonces el camino para entender y comprender lo que sucede en la realidad social.

Por lo anterior, la investigación a la que se alude es cualitativa, en el sentido de que lo que interesa es conocer el universo de vida y perspectivas de las personas; poseer una visión cercana del mundo de los sujetos y el flujo de comportamientos que articulan sus formas culturales; ello significa que lo importante es ubicar el sentido de las conductas, las acciones; para interpretar

como éstas son influidas e influyen en las conductas de los demás. Resulta importante partir, desde esta concepción cualitativa de la investigación, de la idea de que la realidad social se construye, la construyen los sujetos, con la aportación de su experiencia, de su medio y de las interacciones que establecen con los demás.

Ahora bien, la investigación es parte de un contexto social amplio del cual se participa; sin embargo, es importante, desde esta concepción, el dar significado inmediato y local a lo cotidiano; es decir, el contexto particular es el que intenta recuperar, para lograrlo el investigador debe valerse de la interacción social que establece con los participantes, de la observación, del trabajo de campo, etc.: lo cual le permitirá darle una estructura específica a los hechos, y poder comprender la práctica concreta de los actores sociales, incluyendo la suya.

En relación al segundo aspecto que desea clarificarse, el referente a la elección del objeto de estudio, se hacen los siguientes señalamientos: a partir de 1989, año que marca el inicio de la práctica como docente en el nivel de educación superior, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), toca presenciar un fenómeno que se repite hasta este momento: la crítica de los compañeros hacia el alumnado que cuenta únicamente con formación de normalista; entendiendo por ésta a la que se recibe en las Instituciones Formadoras de Docentes, para el caso de Nuevo León, la Escuela Normal "Miguel F. Martínez", la Escuela Normal "Pablo Livas" o la Escuela Normal "Serafín Peña", por mencionar aquellas que dependen de la Secretaría de Educación del estado; en el sentido del poco impacto que causan en la formación de éstos, las ideas y objetivos de cada uno de los cursos de los programas académicos que ofrecen las instituciones antes mencionadas.

De tales comentarios también se ha sido partícipe y muchas veces se ha repetido lo que los demás señalan: "desafortunadamente no leen", "no están acostumbrados a reflexionar", "actúan en la inmediatez", "únicamente están aquí para tener un documento que los ampare laboralmente", "no les interesa aprender", y como esos muchos más.

Sin embargo, existen hechos que producen una reflexión profunda acerca de estas críticas, que en la actualidad se consideran prejuiciosas y que no pueden ser aplicadas a la generalidad del alumnado; en primer término el que también se posee a nivel personal una base de formación normalista; otro, el que se trabaja en una escuela de formación docente básica; también el involucramiento y participación en los diversos foros y seminarios donde se ha analizado un nuevo modelo de Licenciatura (Plan 1994) ofrecido a los docentes en servicio por la UPN; los cuales han aportado elementos para visualizar de manera más amplia la intencionalidad que se persigue en este modelo curricular; un elemento más es el ser miembro de la Red Nacional de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde la escuela, lo cual ha permitido conocer las investigaciones que realizan maestros con formación normalista, de diferentes lugares del país. Asimismo las declaraciones públicas de exrectores de la UPN y las de reconocidos analistas de lo educativo que a nivel nacional opinan acerca de lo endeble del proyecto de la UPN; finalmente las propias experiencias docentes y las vivencias internalizadas en el contacto directo con los alumnos, los cuales han aportado muchas satisfacciones personales y nuevos enfoques del problema aquí expuesto.

El punto de contraste, y al mismo tiempo de soporte explicativo, entre la crítica de los compañeros y los hechos que se mencionan con anterioridad, lo

constituye la circunstancia de trabajo, también en la Escuela Normal "Miguel F. Martínez". Se considera, que la escuela normal es una parte del cimiento de los alumnos que ingresan a la UPN, y que muchas de las debilidades y fortalezas que poseen en el ejercicio de su profesión no son atribuibles en toda su extensión a aquélla; ello es así porque la escuela normal es uno más de los elementos constituyentes de la formación docente del profesor, también contribuyen la propia historia personal de los sujetos, el sistema educativo general por el cual han transitado, la situación económica y política del país, el avance científico y tecnológico y muchos más.

Por lo tanto, este trabajo es un intento de reivindicar la profesión de maestro normalista, en la actualidad socialmente subvalorada y poco reconocida, y cambiar la visión que hay acerca del alumno de la UPN, analizando y cuestionando la pertinencia de los servicios que en ella se ofrecen.

Pasando al tercer y último de los aspectos que se precisan, el referente a los apartados que componen la investigación, se pasa a describir cada uno de ellos:

En la primera fase que se denomina **"Diagnóstico. El estado actual de la problemática en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional"**, se reseña la manera en que se presenta la problemática en el ámbito concreto de la acción: donde la información es producto del constante ir y venir dentro del proceso educativo. Se debe resaltar que dentro de este momento tienen singular importancia las aportaciones de los que han sido alumnos de la UPN, en particular los que en el proceso de esta investigación la nutrieron con sus ideas.

Esta fase constituyó el punto de partida que marcó el rumbo hacia las tareas propias de esta investigación; cuando se habla de diagnóstico se debe

aclarar que no se hace en un sentido acabado y absoluto, es más bien un recorte de la realidad en la cual se vive en este momento.

Dentro de esa fase de diagnóstico, el marco de referencia es la vivencia concreta de los participantes; el nivel de información es la experiencia que se tiene como docente, la cual se encuentra soportada por un capital cultural, profesional y académico. En este momento interesa rescatar la estructura específica de los hechos y no su carácter general; es decir, el contexto institucional es la UPN así como su carácter sociohistórico, geográfico, económico y humano; con esto se entiende que lo que importa es recuperar la acción social en un contexto particular.

El significado del lenguaje vertido en esta fase, debe considerarse de manera inmediata y local; a manera de un micromundo donde los miembros actúan, interactúan y construyen significados. Ese contexto, el de la UPN, es el cotidiano y, por supuesto que en él influyen los modos de organización de la vida social, lo cual también se considera.

En la segunda fase, llamada "Explicación", se intenta arribar a los marcos de referencia desde los cuales se concibe cada uno de los procesos que están inmersos en el problema objeto de investigación. Dentro de este momento cobran importancia las nociones que en relación a la formación docente se tienen actualmente, además se presenta cuál es la postura en relación al proceso de formación, los elementos que involucra así como los alcances y limitaciones que posee un estudio de ese tipo.

En este mismo discurso, en el de la formación, se recupera la importancia que tiene la actualización del docente; se destaca el papel de una de las instituciones de educación superior que vino a apoyar en ese proceso de

formación de los profesores en servicio: la Universidad Pedagógica Nacional. Se comentan las características centrales de su proyecto académico así como los principales elementos de uno de sus planes curriculares; ello con la intención de percatarse de las alternativas que tiene el docente para poder estar al día en cuanto a cultura pedagógica general.

En otro momento, dentro de esa fase explicativa, se aborda el tema de la competencia práctica; es importante el recrear los diversos modos de enseñanza que el profesor emplea, para lograr el aprendizaje del alumno; el acceso al conocimiento de este último está determinado por una parte por el método que utiliza el maestro, pero también influye la propia historia personal que posea el alumno y el contexto geográfico e histórico en que se inscriba tal actuación. Este aspecto es vital para comprender, en otro de los momentos de esta investigación, las características que adopta el quehacer de un docente concreto. Se debe señalar que aquí se trata de esbozar las características que posee un buen maestro, considerándolo como relativo a la circunstancia en que se vive la actividad docente; en ese sentido hay limitaciones para concordar en un aspecto en especial, más bien se conjugaron una serie de ellos.

Por último, se hace una revaloración del papel que tiene la investigación en el aula; son múltiples las oportunidades que tiene el profesor de investigar, el problema está en la falta de costumbre de sistematizar sus hallazgos. Estableciendo las debilidades del proceso de formación recibida; sin embargo se destacan una serie de habilidades que posee el maestro de manera natural las cuales se asocian con la actividad investigativa, se señala que aquéllas son naturales al docente, las posee y no las explota al máximo. Como ya se mencionó la

concepción de investigación que domina dentro de este apartado es en un sentido amplio, por lo cual incluye una gran cantidad de aspectos en ella.

En otro de los momentos de esta investigación, en la fase tres, se presenta el "Diseño y aplicación de una hipótesis de intervención"; este momento constituye la actuación con el grupo de observación. Considerando lo expuesto en el paso explicativo, se pasa ahora, en este momento, a intervenir activamente con los sujetos involucrados; poniendo en juego las ideas de formación, actualización, de práctica docente y de investigación comentadas anteriormente; con la intención de comprobar cada una de las ideas que se señalaron en la fase anterior; las aportaciones de los profesores involucrados fueron valiosas, quedaron en el anonimato; aunque hay una caracterización general de los participantes en la cual se incluyen elementos de su vida personal y profesional.

En este momento de la investigación se da interpretación y significatividad a las acciones de los actores. Ese significado es personal y al mismo tiempo es social, porque es compartido por los demás. El lenguaje, el diálogo y los discursos de los participantes son los que producen sentido a las acciones.

Dentro de esta intervención se dan formas cualitativamente diferenciadas de participación, en función de la historia personal, de las trayectorias, de sus roles y de sus prácticas.

En ningún momento se da por supuesto que se logra dar sentido total y absoluto a lo que la gente quiere decir; más bien su lenguaje proporciona indicios sobre las definiciones y clarificaciones de su mundo, las cuales pueden sugerir líneas de indagación.

Producto de los resultados anteriores se está en posibilidades, de cubrir el cuarto y último de los aspectos de esta investigación, "Una propuesta de

formación participativa” con la cual se recuperan las debilidades y fortalezas: describiendo una propuesta general, no acabada, la cual puede utilizarse para el manejo de los cursos del nivel de licenciatura en la UPN.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

FASE UNO. DIAGNÓSTICO: EL ESTADO ACTUAL DE LA PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La participación en el proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional, ha permitido conocer otra forma de dirigir la docencia y de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se vivencian.

Lo anterior se logra al dirigir diferentes cursos del eje metodológico, de los modelos de Licenciatura que esa Institución ofrece (LEB'79, LEPEP'85 y LE'94); pues el ser corresponsable de la conducción, ha permitido conocer los procesos de reflexión que el maestro-alumno hace; ello se recupera a través del diálogo que se sostiene con ellos al interior del contexto interaula, reflejándose además en los productos de aprendizaje que se obtienen.

Entre los procesos de reflexión que realiza el profesor-alumno se encuentran los siguientes:

Primero. El profesor reflexiona constantemente sobre su quehacer y, a partir de esa reflexión, implementa una serie de estrategias tendientes a mejorar los procesos de intervención de los que es partícipe.

Lo anterior significa, que en el ambiente de su práctica docente se le presentan múltiples oportunidades para reflexionar, hay problemas a los que intenta dar solución; por ejemplo: ¿por qué los niños no pueden sumar?; sin embargo, busca que las soluciones sean inmediatas, con carácter remedial; ello se explica por la exigencia que la sociedad y la institución educativa de la que es miembro le

demandan: los resultados, el éxito; interpretado en términos de avance en el aprovechamiento de los alumnos.

Segundo. El profesor posee la capacidad de diálogo, de cuestionamiento; es decir, está dispuesto a escuchar experiencias diferentes a las de él; a tratar de enlazar la información teórica que recibe en las diferentes Instituciones de formación profesional por las que transita, para entender lo que sucede dentro de su aula.

El profesor tiene un ámbito de acción rico en posibilidades; en el sentido de que por actuar dentro de un marco de interacciones (humanas y cognitivas) influye y además es influido por ellas.

La realidad que le toca vivir, la que le corresponde estudiar, está conformada por sujetos; las relaciones que establece y el marco común de significados, le permiten construir un tipo de reflexión valiosa.

Tercero. El profesor tiende a implicarse afectivamente con los demás (característica muy natural de los profesores); ello lo lleva a tener, un conocimiento de los procesos latentes y ocultos que definen la vida del magisterio.

La interacción y el involucramiento con la realidad es lo que le permite la comprensión de ella. La comprensión de las dificultades que identifica, no la realiza con independencia del contexto y éste está conformado obviamente por los sujetos.

La interacción entre los sujetos es la que posibilita el fenómeno educativo, éste es un proceso cultural, social y político que puede entenderse a partir de los que participan en él; el tratar de interpretar el fenómeno educativo con independencia de los sujetos es un error. En ese sentido, el profesor cuenta con

elementos que le permiten llevar a cabo un acercamiento con la realidad estudiada.

Ante estos procesos de reflexión que se señalan que realiza el profesor-alumno en las aulas de UPN, ¿cuáles son los problemas que se observan en el contexto de las aulas de la UPN?

Primero. Se parte del supuesto de que esos procesos de reflexión existen; sin embargo, se sabe que hay profesores-alumnos que participan en una experiencia de enseñanza-aprendizaje, que lo que menos intentan es reflexionar. Acuden a la institución con otro tipo de motivaciones: aumentar su ingreso al concluir determinada parte de sus estudios; obtener alguna especie de prerrogativas dentro de los sistemas de promoción que tienen, por ejemplo las becas. Esta información se obtiene de la experiencia que se posee en la conducción del Curso Introdutorio a la Universidad, donde en éste existe una fase de sensibilización en la cual los participantes socializan las ideas en relación a lo que los motivó a ingresar.

Lo que la experiencia docente ha mostrado, es que al interactuar con ese tipo de profesores se encuentra esa capacidad de reflexión sobre su quehacer.

Afirmando entonces que hay una reflexión preactiva, en potencia.

Segundo. Existe el interés del docente por reflexionar, es un tipo de relación que establecen; sin embargo, hay una gran contradicción durante los momentos de un proceso de evaluación. Durante ese espacio, al concluir una relación de aprendizaje- enseñanza se dan procesos de evaluación, a través de los cuales se intenta certificar el avance o retroceso de una relación de conocimiento, el profesor-alumno se transforma y ya no le interesan los argumentos que se le dan para asignar determinada nota. (Cabe aclarar que en el manejo de cursos se han

dado procesos de autoevaluación y coevaluación) La evaluación se vuelve a convertir en un elemento que le permitirá conservar un determinado status, becas.

Tercero. Se da la reflexión al momento de trabajar en el curso siempre y cuando sea iniciativa del asesor (conductor) del curso; dejan la responsabilidad en el manejo a este último. Sí interactúan con el maestro responsable, sí socializan sus saberes y también buscan la retroalimentación: sin embargo, ese proceso se da siempre y cuando se comprenda la dificultad que el profesor-alumno tiene para estar al corriente en la lectura de los materiales de estudio a discusión.

Cuarto. Es difícil el darse cuenta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se vivencia, cuándo se da la transformación de un proceso inmediato e individual, a un momento mediato y colectivo de reflexión.

A partir de lo planteado nacen algunas interrogantes vinculadas con la práctica docente de los profesores-alumnos, como las siguientes:

Primero. ¿Cuánto de lo que el profesor-alumno reflexiona en los diferentes cursos y que se describe en los párrafos anteriores, abre posibilidades de transformación del escenario de aprendizaje en el que él se mueve; el cual involucra el plan de estudios, los procesos de interacción y todos aquellos elementos que conforman su práctica docente?

Segundo. ¿Es ese proceso de reflexión que el profesor-alumno realiza en el aula de la UPN, un indicador del proceso de reflexión sobre la acción de los participantes y de la acción concreta en que se realiza el ejercicio profesional. Es un indicio de investigación?

Tercero. ¿La implementación que hace de distintas estrategias de enseñanza para resolver los problemas de aprendizaje que se le presentan, como un

producto del cuestionamiento sobre lo que realiza: es resultado de un proceso de comprensión de la misma práctica y no del sentido común?

Cuarto. ¿Qué tanto estará dispuesto el profesor-alumno, para superar ese carácter de inmediatez, de únicamente atender lo dado, para dar paso a la reflexión (como un segundo momento), y arribar a la transformación de lo que realiza en su aula?

Encontrar respuesta a los anteriores cuestionamientos lleva a resignificar el papel que tiene el proceso de formación y el quehacer docente del profesor que se forma en la UPN.

Lo anterior ofrece alternativas de rescate en la función del docente y, sobre todo, el que juegue su rol dentro de un proceso de innovación y transformación.

De aquí la formulación del siguiente problema de investigación: ¿hasta dónde, las estrategias de reflexión-acción, que se implementan en los cursos del eje metodológico de la Licenciatura en Educación, impactan la práctica docente de los profesores alumnos que la vivencian?

La utilización de las herramientas de investigación, en los cursos del eje metodológico, conlleva a generar nuevas formas de actuar del profesor. La intención es percatarse del cambio que el profesor ha realizado en su concepción del mundo, sus conceptos, su lenguaje; el observar la importancia que le concede al origen de aquellos aspectos que no percibe a simple vista y que obstaculizan su quehacer docente.

Lo anterior significa recuperar de la práctica docente de los profesores-alumnos de la UPN, los procesos de reflexión sistemática que realizan de su hacer; con la intención de rebasar ese carácter espontaneísta, empírico, de

sentido común, al que han estado reduciendo su labor. Se busca aportar elementos que eliminen o reconsideren algunos de los estereotipos en cuanto al valor de la función del profesor de Normal Básica, en referencia a que éstos no están interesados más que en realizar una labor cómoda sin deseos de reflexión y de análisis.

Esos últimos conceptos empleados para calificar la labor del docente, han estado siempre presentes en ella y le han dado un carácter muy "sui generis" a ese hacer; sin embargo, si los procesos de construcción del conocimiento se convierten en un esfuerzo sistemático (metódico) hacia un fin determinado, lo cual se presenta en los procesos de interacción dentro de un proceso de formación en la UPN, el impacto en la práctica docente del profesor-alumno será mayor.

Se entiende que la reflexión intencionada y sistemática conduce a una mejor comprensión de la realidad en su complejidad, tal como se presenta y ello conlleva a establecer juicios más precisos sobre cómo es ella.

La intencionalidad de un esfuerzo como éste, se encuentra en que esos procesos de reflexión que el profesor-alumno hace dentro de las aulas de la UPN, los traslade (o al menos los reconozca) al ejercicio profesional que realiza diariamente. Involucrar al profesor-alumno en un proceso de reflexión, lo cual lo va a llevar a encontrar respuestas a muchas lagunas e insatisfacciones que detecta en su realidad docente.

Para poder dar solidez a este diagnóstico aquí iniciado, se pretenden una serie de mêtas de tipo teórico-prácticas que permitan arribar a otro proceso de reflexión que conlleve a la validación de las ideas expuestas hasta este momento; entre esos objetivos se encuentran:

- Conocer el proceso de formación docente del profesor-alumno; con la finalidad de poseer un marco de referencia que explique la práctica de los participantes y la situación concreta en que ésta se desarrolla.
- Hacer evidentes los procesos de reflexión que el profesor-alumno realiza dentro del aula de UPN en referencia a su práctica docente; con la intención de poseer un punto de partida que permita confrontarlos con su ejercicio profesional.
- Visualizar las competencias para la enseñanza que posee el profesor-alumno, a partir de la observación intencionada de su ejercicio docente; destacando las relaciones que establece, los significados que comparte, etc.; que le permiten colaborar en los procesos de aprendizaje de los alumnos: esto con el propósito de establecer el impacto de los procesos de formación de los cuales es protagonista en su ejercicio profesional.
- Crear la posibilidad de transformar el escenario de aprendizaje (currículum, método de enseñanza, clima del aula); como producto de un proceso de reflexión de lo que se hace; con la intención de contribuir a la transformación del fenómeno singular de intercambio educativo (práctica docente).
- Presentar una estrategia de trabajo para la conducción de los cursos del eje metodológico, que posibilite la reflexión, análisis crítico e innovación de la práctica docente, por parte de los profesores-alumnos.

FASE DOS. EXPLICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

I. EL PROCESO DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL DOCENTE

Dentro de este apartado se desarrollan tres ideas; una de ellas se refiere a las características generales del proceso de formación recibido en las Escuelas Normales oficiales del Estado; en otra de ellas se aborda el proceso de actualización que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, a los maestros que egresaron de las Escuelas Normales y por último se describe el proyecto de actualización de la Licenciatura en Educación en la UPN.

A. Una aproximación al proceso de Formación en las Escuelas Normales oficiales del Estado

Es conveniente hacer una serie de comentarios en relación a lo que significa la formación inicial; cuando se piensa en este tipo de formación, independientemente de qué carrera sea la que se esté analizando, inmediatamente surgen en la mente una serie de imágenes que evocan los primeros intentos de acercamiento a una profesión determinada. El analizar la formación inicial del maestro es hacer referencia a una etapa de su vida, en la que se conjugan experiencias gratas, otras no tanto, las cuales le permitieron introducirse en una determinada actividad. Esa formación inicial está repleta de visiones un tanto nebulosas, no muy claras, que aún con esto le hacían interesarse por la profesión de ser maestro.

Es importante dejar en claro que la formación es una responsabilidad de tipo personal; el proceso de formación obedece a las condiciones sociohistóricas que enmarcan al sujeto, así como sus rasgos individuales inherentes.

En términos de proceso la formación hace referencia a los diferentes momentos por los que ha transitado el sujeto, los cuales pudieron haber tenido distintos momentos de conciencia, pero que sin embargo, son la base para las posibles articulaciones posteriores; es decir, a partir de la formación, el sujeto está en posibilidades de permitir el acceso o no, de nuevas situaciones; además a partir de una historia de formación, a la cual no se puede renunciar, el individuo resignifica permanentemente sus adquisiciones. Ello significa que aún y cuando transcurra el tiempo, la formación es traída hacia el presente, influyendo en su quehacer.

Ahora bien, la formación en términos de producto, en el aquí y el ahora, tiene otra dimensión; ésta es precisamente la que se revela al momento de que se analiza un tipo de actividad docente. El hacer un análisis del quehacer docente a partir de una formación como producto, se está cancelando el carácter dinámico de la formación, ¿por qué?, pues porque se la está viendo como una actividad concluida, no se visualiza a la formación como punto de partida para nuevas actividades formativas que se desprenden del proyecto personal.

El hacer referencia a la formación como la que se recibe dentro de una Escuela Normal, en la cual se aprende a ser maestro, significa que se visualiza a esa institución como el lugar de la formación; idealmente dentro de la Normal, se sientan las bases para que el profesor pudiera aprender a lo largo de toda su experiencia profesional. Si se le concede a la Escuela Normal la responsabilidad de toda la formación del sujeto, dónde queda el carácter histórico que tiene la

formación; realmente la formación recibida en esa institución, será importante para orientar el rumbo que tomará el maestro ya en la práctica, pero esta última tiene múltiples posibilidades de manifestarse, en lo cual influyen otro tipo de factores que más adelante se comentan.

La formación afecta al sujeto en su totalidad, influirá en su manera de ser, en su vida y naturalmente en su ejercicio. Simplemente desde la elección de ser maestro y el posterior ingreso a la Normal, son significativos; el dar respuesta al por qué se es maestro, definirá de alguna manera el comportamiento profesional. Lamentablemente, en muchas ocasiones esa decisión inicial se ve frustrada al ser ya elemento activo dentro de la institución; ello significa, que en ocasiones su proyecto personal, el cual responde a su deseo de formación, se ve ajeno al proyecto que posee la institución; en este momento se da un choque entre el proyecto personal y el institucional. Lo interesante sería el percatarse de: primeramente de la existencia de ese conflicto, después el percibir en qué momento concreto de la formación del individuo se presenta; por lo regular se tiende a sobreponer el proyecto institucional sobre el personal y se propicia que se de un proceso de negociación implícita, donde el sujeto deje espacio a su propio proyecto personal y de primacía al institucional.

Cabe aclarar, que ese proyecto institucional es diferente dependiendo del momento sociohistórico concreto del que se esté partiendo; ello significa, que aún y cuando la normatividad vigente sea nacional, la vivencia concreta está matizada por la circunstancia particular. En esto contribuyen naturalmente los tipos de individuos que participan, las otras instituciones de formación con las cuales se convive (jardines de niños, primarias); las cuales en un momento dado pueden

establecer si el egresado es competente o no, para enseñar. (Otra vez se vuelve al problema de definir lo que es formación)

Es natural el preocuparse por la formación del docente, pero no en abstracto, o más bien de manera aislada; el hacer un alto y empezar a cuestionarse acerca de lo que significa la formación es importante. En este cuestionamiento, no se debe partir preguntando: ¿qué es lo que está equivocado en la Normal?, ¿qué cosas habría que superar?; el planteamiento de Rosa María Zúñiga (1993) va en el sentido contrario a lo anterior; la autora afirma que las preguntas que deben hacerse van a la inversa, es decir: ¿qué elementos debe contener un proceso de formación?, ¿desde qué intereses, motivos, supuestos e insatisfacciones se plantea un cambio o permanencia de un proceso de formación?, ¿por qué preocupa el proceso de formación de los profesores?. Si las preguntas se hacen de la anterior manera la persona que las hace se involucra, dando a conocer su propia postura y no sólo limitándose a decir que algo está equivocado, sino planteando propuestas hacia la formación.

El no afrontar las contradicciones que se dan entre lo individual y lo social, durante la formación en las Escuelas Normales, es debido precisamente a ese carácter unidireccional que tiene la toma de decisiones; es decir, que las reformas en las normales se plantean por un grupo de personas que no hacen explícito un proyecto personal, que no consideran a los sujetos que van a estar involucrados, que no se cuestionan las necesidades concretas que tienen los individuos y la sociedad así como las posibilidades de cambio que estos últimos requieren. Aquí cabría preguntarse qué cosas tienen en mente, lo cual es sencillo de deducir: un tipo ideal de maestro, pero ajeno a necesidades y realidades concretas.

Ahora por qué es importante el hacer referencia al contexto social en que se realiza la formación: por la sencilla razón de que la formación del profesor en particular, es un ciclo; el maestro transita por un proceso de formación que bien pudo haber iniciado en el nivel preescolar, continua con los niveles subsecuentes, al egresar de la Escuela Normal vuelve a ese nivel inicial, ya sea el jardín de niños o la escuela primaria; entonces por qué desvincular un proceso de formación del contexto concreto en que ésta se desarrolla. En otras palabras, la formación está sociohistóricamente determinada e involucra las dimensiones: áulica, institucional y social.

Además de lo anterior, es prudente no desestimar al aula concreta en que se desarrolla el maestro como espacio de formación; no sólo aquella de su formación profesional sino también a la de su ejercicio docente.

Otro teórico, Ramiro Reyes Esparza (1993) enfatiza precisamente la importancia del aula: establece que pareciera que el aula donde el maestro ejerce es un lugar centrado en la formación de los niños y no se reconoce la trascendencia que ésta tiene en el docente; este autor establece que a partir de las situaciones que se presentan en el aula, que el maestro cataloga como problemáticas, es lo que le permite la toma de decisiones para resolver tal dificultad; probablemente se esté acostumbrado a ver sólo la influencia que tienen las intervenciones que el profesor hace en los alumnos, pero no se perciban los efectos que tienen en él como docente.

Sin embargo, habría que introducir otra variable y es el hecho de que el aula no es ahistórica, el que se vea el aula como espacio de formación para el docente (está implícito que lo es para el alumno), puede hacer que todo se encierre en ella y se conciba que hacia el exterior el tiempo se ha detenido (Reyes Esparza,

1993). Párrafos anteriores cuando se señala lo que constituye el proceso de formación del docente, se habla de considerar precisamente ese carácter histórico; analizar el trabajo del maestro en el aula, la influencia de ésta en su formación, conlleva a considerar la formación general del docente, el contexto en que ésta se dio y las implicaciones que tiene en el contexto actual en que se desarrolla. Concebirlo de esa manera hace que se sea más realista en cualquier análisis que se haga de la formación del docente y su impacto en el ejercicio profesional.

Antonio Alanís Huerta (1996) establece que, ninguna actividad de formación está al margen de las implicaciones del entorno social; para él toda formación e investigación social se ubican en un espacio temporal y físico; estos elementos delimitan las fronteras de significados de las relaciones que ahí se desarrollan.

Claro que hay docentes que se mueven dentro del aula atendiendo sólo a lo dado, ante cualquier dificultad, tratan de que las mismas situaciones desaparezcan por sí solas; esta situación obedece a la dinámica propia del aula, la repetición y la tranquilidad tienden a absorberlo; sin embargo, esta situación no es producto de la idiosincracia del maestro: así son de conformistas, es producto del sistema escolar en que han estado inmersos.

Se debe ayudar al profesor a darse cuenta de la importancia que tiene el trabajo en el aula, (Reyes Esparza, 1993); que se investigue qué es lo que aprende el profesor dentro del salón de clase, cómo lo aprende, qué factores inciden en ese proceso; pero, como ya se mencionó anteriormente, ubicar cómo interactúan el proceso de formación recibido con las experiencias vividas dentro del aula como docente. Si todos realizan esa reflexión en cuanto a su ejercicio docente particular, se podrían, al menos explicar, las dificultades en el ejercicio docente.

Con todo lo anterior, de lo que se da cuenta es que en la formación del maestro inciden una serie de factores que van desde los referidos a la intencionalidad de las instituciones, que en las primeras líneas de este apartado se mencionaban como los condicionantes de tipo institucional; la subjetividad racional que subyace a toda práctica educativa y a la misma identidad magisterial, los cuales son la aportación de Reyes Esparza (1993) en el párrafo anterior. Estas tres ideas están agrupadas, en cualquier análisis que se desea hacer sobre la formación del profesor.

Además de lo que se señala en el párrafo anterior, ello permite concebir un tipo de conocimiento profesional diferente que no se piensa únicamente como el que se obtiene en la Escuela Normal, el que se logró al transitar por el mapa curricular específico de un determinado nivel.

Porlán (1996), establece que los profesores al actuar en el aula no sólo llevan a ella el conocimiento propio, sino también el de los alumnos, el de las disciplinas, el de los libros de texto, el del espacio y tiempo escolar, el del curriculum, etc.; a simple vista podría parecer que el maestro actúa, que toma decisiones, que interviene; sin embargo, si se ve detenidamente y no sólo eso, si se hace que el profesor conceptualice esa acción concreta que despliega dentro del aula, se pueden percatar que están en juego esos procesos. Que en ese actuar profesional se involucran: el saber curricular; las rutinas y guiones; las técnicas y procedimientos; por último los principios y creencias.

Continuando en esa misma línea de investigadores españoles, como Porlán (1996), que reflexionan sobre la importancia del trabajo en el aula que realizan los profesores, es importante volver a reiterar que el pensar en la formación como un proceso, lleva a concebir a un tipo de profesor diferente: un profesor

que es capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad, un profesor que puede combinar su enseñanza atendiendo a las exigencias individuales, que respeta la diversidad de los sujetos con los que interactúa; obviamente que esta visión de maestro implica concebir a su proceso de formación de manera diferente.

Claro está, que la responsabilidad de esa nueva concepción no surge de manera espontánea, probablemente ni el mismo proceso de formación la propicie, sino que son las necesidades actuales que le provee el ambiente que lo rodea las que le exigen un cambio en su actuar dentro del aula y un cambio también en las concepciones sobre el maestro.

Las ideas que se han comentado hasta aquí, permiten contar con una visión integral y no fragmentada de lo que involucra la formación del maestro; ello significa unir procesos que algunos tienden a separar: la práctica docente, los programas de formación personal, el contexto real de los centros de enseñanza y sus problemas, la situación histórica específica, etc.

Hay un elemento que parece que pasa desapercibido y es el hecho de que en esta concepción de profesor y su proceso de formación se está concibiendo al maestro actuando con otros (léase profesores/ alumnos/padres de familia/etc). Daniel Cela Bermejo (1996), establece algunas líneas en relación a esto que se comenta; dice que esa concepción de la formación del profesorado es posible, si se está consciente de que el profesor interactúa con otros profesionales iguales a él, los cuales son un elemento importante en su formación. El "otro", con el cual establece una relación "cara a cara", constituye un elemento importante que no se debe desestimar. El diálogo que el maestro sostiene con el otro, le permite la

reconstrucción y análisis de la práctica en el aula y posibilita los cambios que se suscitan en ella.

En gran medida, aunque no en forma de un determinismo absoluto y lineal, el pensamiento del profesor se orienta y dirige a partir de la discusión que sostiene con sus compañeros de profesión; se origina así un conocimiento conceptual-axiológico, en palabras de Cela Bermejo (1996), que es la base de su actuar pedagógico; la explicación que él encuentra a lo que sucede en el aula, el tratamiento de los contenidos disciplinarios, su actuación intuitiva y experiencial, su forma de manejar las diferentes variables situacionales e institucionales que intervienen en su desempeño profesional; además de que son producto de todo lo que se señaló en los diferentes párrafos de este apartado, también son resultado de esa interacción que establece con otro compañero de profesión.

Merino G. Roncoroni (1996), comenta al respecto que si se trata de conocer la manera en que se da el proceso de formación del docente, no se debe partir de eliminar su sistema de creencias, ni anular el valor que posee la práctica y experiencia docente, sino que precisamente se debe retomar la compleja epistemología del docente para producir un cambio en las concepciones y si no, cuando menos entenderlas.

También se debe resaltar el hecho de que todo análisis sobre la formación del maestro debe involucrar la transformación del aula. La reflexión sobre lo que involucra la formación del profesor, lleva implícito como objetivo último el mejorar la práctica, no tendría sentido hacer una reflexión sobre ese proceso si no conlleva a eso que se menciona; el proceso de formación va ligado a presentar cambios en el aula (en su dinámica). La atención a ese sistema tan singular y complejo, como lo es el aula, es en lo que debe aterrizar un análisis como el que se

ha emprendido. Al respecto Fernando Ballenilla (1997) comenta, que se debe comenzar por cambios en la organización en el aula, pero no quedarse en ese nivel; sino que se debe partir de ahí para enfocar de manera diferente las tareas académicas con la intención de provocar cambios; los cambios consistirían en introducir la reflexión sobre lo que sucede en el aula con el fin último de transformar al generar alternativas. Claro está que éstas no se toman en aislado sino en conjunción con otros profesores.

La reflexión sobre el proceso de formación del profesor va a llevar a generar propuestas de transformación en varias líneas de acción; el hecho de conocer esa formación permite establecer claramente cuál es la competencia individual, la cual aporta datos sobre el propio profesor, sobre el aula y su dinámica; se puede conocer la intersubjetividad, la racionalidad práctica. Otra vez aquí se está considerando la aportación de Reyes Esparza (1993).

Aunado a lo anterior es oportuno reconocer que el tema de la formación del maestro ha estado presente en las políticas educativas de los administradores del estado; lo único que es erróneo es el hecho de que se sobreponga la intencionalidad política sobre la que verdaderamente interesa; a lo que se refiere es al hecho de que es necesario atender las necesidades de formación que tiene el docente, pero no trasplantando, como ha sido la idea desde hace mucho en el país, modelos de formación que tuvieron éxito en otros países; la importación de esos modelos a lo único que lleva es al fracaso. Se puede considerar como referente la implementación de un determinado paradigma en el extranjero, reconocer sus debilidades y fortalezas, pero atender a las necesidades contextuales, sociopolíticas, niveles de vida, etc., del país.

Es importante reconocer los esfuerzos que la educación popular en nuestro país ha realizado, parten de una necesidad concreta y a partir de ella implementan acciones de formación. Una variable importante que estos intentos introducen es el hecho de recuperar la teoría y la práctica; el proceso de formación se da dentro de un marco interactivo, que ocurre en un tiempo y lugar determinado; que hace que los sujetos generen modificaciones en sus formas de explicación; los códigos les permiten interpretar y actuar sobre la realidad. En este proceso de formación, se da un diagnóstico de necesidades las cuales deberán tener una vinculación directa con las que poseen los sujetos que van a participar de un proceso de formación y el contexto en que éstas existen.

Ahora bien, en este modo de concebir la formación, no queda exenta la negociación; si el individuo no desea participar en un proceso de formación (voluntad), los resultados no serán los esperados; es importante la sensibilización del sujeto, pero, no sólo esto es necesario; el proyecto se frena si el profesor se deja llevar por la inercia de lo rutinario, si está acostumbrado a no cuestionar ni criticar; en este momento es cuando entra la negociación, se tiene que hacer que emerjan los temas centrales de interés para los grupos, partir de las expectativas de los participantes. Ello constituirá la materia prima de un proceso de formación que desee instrumentarse. Lo anterior significa que se debe poner énfasis en la existencia de un proyecto previo, pero que éste no surja de la mente del formador, sino de las necesidades de los involucrados. Henry Giroux (1992) en relación a este tema, el de la formación, dice que lo pasado nos debe servir como referente para intervenir; pero como él establece, es el cimiento, constituye la historia de lo que se ha sido; sin embargo, ahora, es necesario retomar el pasado

pero insertarse en el presente y actuar conforme a lo que este presente demanda para construir una sociedad mejor.

También es justo reconocer que la preocupación por el tema de la formación del maestro es actualmente pieza coyuntural; por qué, pues porque aunque la escuela desde hace mucho tiempo fue cuestionada, en este momento se encuentra en crisis; la revaloración social del maestro cada vez existe menos; sin embargo, no se pueden plantear propuestas negando etapas previas, reformar un sistema como si no hubiera historia. Más bien de lo que se trata es de hacer que el propio docente participe activamente, que no sea un espectador; si el aula y la escuela son criticadas, quién es el que está más cercano a ellas dos, obviamente que es el maestro; actitudes de sumisión, inercia, resistencia pasiva (a veces no tanto), se deben transformar. La pregunta es cómo lograr hacerlo, según María Cristina Davini (1995), existen tres formas:

Una de ellas es la recuperación del saber pedagógico de los profesores, sus competencias, las cuales muchas veces tienden a ignorarse. Otra es el reconocimiento de los supuestos que subyacen a toda actividad escolar, los cuales muchas veces el docente ha internalizado y no los percibe; por último, hacer que el profesor reflexione sobre la práctica y a partir de ella, tenga la libertad de implementar estrategias de acción en el aula y en la escuela.

Esos tres elementos que se comentan parten de lo que ya se mencionó párrafos arriba, la formación es un proceso individual; no se puede formar a un sujeto por decreto; como menciona Gilles Ferry (1994), la formación no es más que un trabajo sobre sí mismo, libremente, imaginado, deseado, perseguido. Aunque puede existir el deseo de formación por parte de un sujeto externo, éste no tendrá impacto si se desvincula de la necesidad concreta que el mismo ser

humano manifiesta. La formación es reflexionar para sí, por lo tanto es un acto individual, obviamente que esta reflexión se da dentro de un marco de interacciones, con los otros; esa interacción es la que permite concretar acciones, no divagar, no perder el rumbo. El profesor en aislado reflexionando dentro del aula solo, no genera cambios; tendrán que darse espacios de socialización para que se de un marco de referencia más firme a las decisiones que se tomen.

Otro elemento que de alguna manera ya se ha señalado, es el compromiso: mientras no se comprometa a los sujetos cualquier proyecto de formación tenderá a fracasar; sin embargo, si se vuelve a retomar esta idea es porque el compromiso no es sólo en términos individuales, es comprometerse con el otro (el que es igual que uno mismo); en el momento en que el docente pueda ver en el otro algo valioso que aprender en ese momento se abre el camino a las posibilidades de formación. Las oportunidades que un sujeto tiene de aprender de sus colegas son limitadas; por qué, porque el proceso de formación se visualiza como externo a él, pareciera ser que el reconocer el trabajo que el otro realiza conlleva a sacar a la luz sentimientos de recelo, de envidia; sin embargo, otra vez los intentos de la educación popular rompen con esta concepción, ya que en los proyectos de esas instituciones, los sensibilizadores, los conductores, los evaluadores, etc., son los mismos participantes. Esta situación no es gratuita, a los maestros se les ha dicho con mucha frecuencia que las opiniones de los teóricos de la enseñanza son más valiosas que las de sus propios compañeros; esta es una cuestión cultural, que paulatinamente debe eliminarse.

Las transformaciones que se hagan podrán no ser estructurales, pero sí sentidas por los involucrados y en ese sentido atendiendo a una necesidad concreta; en función de esto, por qué desestimar el valor de los sujetos con los

que la persona se relaciona diariamente y con los que comparte una historia común. En muchas ocasiones las participaciones de los sujetos en un proceso de formación se dan de una manera formal; desligado de las necesidades concretas y reales; a menudo participan en un proceso de formación en donde hay una mezcla de ideas abstractas y que lo que menos interesa es atender a las necesidades concretas.

Lo expuesto significa que al participante de un proceso de formación, lo que menos le interesa es escuchar demagogia, sino realmente la sustancia, el proceso, los apoyos, la innovación, que involucren a aquellas personas que desean mejorar las condiciones existentes. Esto significa que el sujeto que participa de un proceso de formación debe tener oportunidades de discutir, pensar, ensayar, comprometerse, desarrollar, crear, trabajar, proponer, informarse, etc.: para lograr ser elemento protagonista de la situación concreta en que se vive su hacer.

Si se concibe a la formación de esa manera, se debe estar claramente consciente de que ese proceso no es de un día o dos. Se debe de volver parte integral de las expectativas de todo sujeto, al querer formar parte integral de la cultura en la que se encuentra inmerso; ello significa, que la formación debe verse como un compromiso obligado que permite plantear las acciones en la agenda particular que cada una de las personas tiene. El tiempo debe ser el aliado que a menudo está ausente en un proyecto de formación; es decir, si se desean realizar cambios éstos se logran bajo el costo del tiempo, un proyecto de formación permanente podrá brindar frutos a largo plazo e incipientes éxitos a corto plazo, ello es así porque para modificar una determinada cultura se tienen que mover conciencias (en sentido figurado) y ello es complicado pero no imposible.

Ahora bien, qué es lo que ha estado sucediendo en las Escuelas Normales; esta es la pregunta más difícil de responder porque implica revisar lo que las diferentes reformas han realizado. Lo que sí queda claro es que cada una de esas iniciativas que se han dado en cuanto a reorientar el rumbo académico de las Normales, lo han hecho a partir de evaluar lo que en un momento anterior se estaba realizando; la intención de las reformas, como su nombre lo dice, es volver a formar, más no destruir un modelo curricular vigente hasta el momento en que se instala una modificación. Esa reforma, idealmente, es producto de haber hecho una discriminación de aquellos elementos que resultaron inoperantes y a la vez rescatar los que son positivos. Cada reforma se presenta como la respuesta a las necesidades actuales de formación y se asume como la encargada de rescatar nociones que consideran se quedaron fuera en los modelos anteriores: la teoría y la práctica.

Idealmente, la reforma viene a contemplar las expectativas de los usuarios al momento de egresar. La meta última que asume cada reforma va encaminada al hecho de formar profesores que sean capaces de aplicar las verdades pedagógicas del momento.

La pregunta es ¿realmente cada una de las reformas que se han dado en las Escuelas Normales han logrado esa misión?, se comentó anteriormente de lo que implica el proceso de formación y las necesidades que existen de atenderlo; entonces pareciera que las Normales no han alcanzado su misión, al menos no desde lo que idealmente plantean.

Este no es un estudio del modelo curricular de cada uno de los planes de estudio, pero sí el conocer las características que posee la formación que en esa institución se brinda a los individuos. Como protagonista en un proceso de

formación en la Escuela Normal, se puede decir que existe un signo distintivo en estas instituciones y es, la repetición, la memorización sobre la docencia y sus actividades y no la reflexión sobre la misma.

En cada uno de los modelos curriculares que se han dado en las Normales, subyace un modelo pedagógico, en ocasiones explícito para los participantes, pero en otros momentos no tanto. Definitivamente que este modelo pedagógico es el que orienta las diferentes acciones, que al interior de las Escuelas Normales, se dan como proceso de formación.

Si se cuestiona a los protagonistas directos de un proceso de formación al interior de las Escuelas Normales, sean estos formadores o alumnos, se puede percibir que con el predominio excesivo que se da hacia el practicismo, una de las críticas más fuertes que se hacen: los participantes pocas veces se ponen a reflexionar sobre el modelo filosófico, político, ideológico, etc., que está detrás de la formación. Pero, aunque eso puede salvarse, la realidad es que muchas de las debilidades que los profesores ya en el ejercicio manifiestan, son explicadas en función del modelo de formación por el cual atravesaron.

La pregunta sigue en el aire: ¿qué se ha venido haciendo en las Normales?: la realidad es que sus modelos han obedecido a diferente intencionalidad y deseos de los gobiernos de la nación. Independientemente de cuál sea el plan de estudios a contemplar, la práctica se asume como el eje rector ante el cual deben subordinarse todas las tareas de formación; sin embargo, los modelos de formación en las Normales, tienden a recrear una práctica ideal; qué se quiere decir con esto, que pensando en un ideal de maestro y en un ideal de alumno, las cuestiones pedagógicas que describen esa relación, lo hacen de tal manera, que el sujeto en proceso de formación, conciba que es sencillo el explicar los posibles

tropiezos que se pudieran dar; ante esa visión, el conflicto tiende a minimizarse, pues existe una explicación a ello. Cuando el alumno se encuentra dentro de la institución, esa concepción no le genera problemas: las dificultades inician al momento de enfrentarse a un grupo y querer resolver los conflictos cotidianos que se le presentan a partir de esos estereotipos. Para constatar esto que se afirma puede darse una mirada a los programas de estudio de cualquier modelo curricular de las Normales.

En función de lo anterior, el maestro intenta intervenir pedagógicamente en su aula, siguiendo al pie de la letra las indicaciones que le dieron sus maestros; a manera de receta quiere seguir un plan preestablecido el cual tiende a fracasar. Realmente los modelos de formación estaban dirigidos hacia una meta, aquí es oportuno enlazar con las ideas de Gilles Ferry (1994), en relación a modelos pedagógicos centrados en adquisiciones, en procesos o en análisis. El peso de los modelos curriculares de las Escuelas Normales, está centrado en las adquisiciones; el dominio de los conocimientos y habilidades de las Ciencias de la Educación era el punto medular del proceso de formación; obviamente que un modelo así limita el avanzar en el análisis de la práctica docente y de resolver problemas de ella. Pareciera que se ha entrado en contradicción, por una parte se dijo que el centro es la práctica docente y que alrededor de ella giran los demás aspectos y ahora se señala que el conocimiento es lo medular; no se debe olvidar la parte intermedia entre estas dos ideas y es, el hecho de que se recreaba una práctica docente ideal, las escuelas anexas propiciaban la repetición de un modelo pedagógico descontextualizado, que debía ser interiorizado y seguirse al momento ya de ejercer con un grupo propio.

Sin embargo, modelos pedagógicos como los que han estado presentes en las Normales, generó profesores pragmáticos, que tenían que resolver los problemas reales que se les presentaban y debían resolverlos; ello propició una concepción de práctica docente de ese mismo tipo; por ello hay autores que establecen que, aunque se puede hablar de regularidades dentro del ejercicio docente, Jackson (1995) es uno de ellos, al mirar de cerca se puede uno encontrar una gran variedad de estilos de enseñanza, que se derivan precisamente de ese carácter multivariable que se generó.

Otra cuestión a comentar es el hecho de dónde adquiere el maestro su identidad como tal, definitivamente no en la Escuela Normal; en ese nivel se acerca al conocimiento pedagógico, con las características que éste posee; es decir, se presenta una formación en el ámbito científico, pedagógico y metodológico, con las características que cada uno de estos tiene, dependiendo del modelo curricular que se observa; pero, la construcción del conocimiento es social y se complementa con el conocimiento escolar y de la comunidad que durante el ejercicio este docente puede obtener.

Por lo anterior, se vuelve a establecer que la formación es un concepto abierto, en constante mudanza; el maestro va a terminar de formarse en la práctica, en la vida cotidiana. En ese sentido, es conveniente, el mandar al maestro lo más pronto a la práctica, con la intención de propiciar la situación anterior. Esta situación, la de la conexión con la práctica, conlleva a otras situaciones; una de ellas, la de rediseñar las políticas de reclutamiento; otra, la de atender la formación de docentes; una más la de trabajar en la profesionalización de la formación docente y por último, la de hacer diseños curriculares flexibles; esta última idea se piensa en el sentido de permitir que el aspirante en la

profesión de maestro, decida en función de su competencia en el modelo curricular, participar directamente como profesor frente a grupo, o elija destinar sus talentos a la elaboración de material didáctico; estas dos ideas son a manera de ejemplo.

Ahora bien, la anterior situación surge en función del escenario mundial en que el profesor está participando; la era de la informática y la robótica, los grandes quiebres económicos que se están dando, etc.; constituyen la historia a la que va a integrarse el maestro. En esta época el conocimiento en sí ya no se hace tan importante, sino la habilidad que pueda tener el sujeto para encontrar la información; el desarrollar capacidades para elegir, seleccionar, buscar, analizar, sintetizar, proponer, son las exigencias que tiene en este momento la formación de profesores. Pero, no sólo esto es deseable también es importante favorecer elementos cualitativos, el recuperar las actitudes para ser maestros, la mística, entendida ésta como proceso histórico y no como un fetichismo. Buscar la vinculación sistémica entre la Escuela Normal y la escuela primaria. No como la suma de propósitos, sino como proceso de construcción, negociación, análisis, confrontación. Intentar también generar la capacidad de innovar.

Lo que se puede referir de lo expuesto hasta aquí, es el hecho de que las diferentes experiencias de formación de los profesores en las Normales, se da un evidente rechazo a la teorización (en el discurso); la primacía que cada modelo le concede al saber práctico, es criticada por los teóricos de la educación en términos de que esta postura hace creer que cierra los ojos a los avances que en materia pedagógica existen; la realidad es que no los descarta pues dentro de sus modelos está presente. Sin embargo, en términos de formación, las Escuelas Normales pretenden presentar al conocimiento que ahí se discute como algo vivo,

sujeto al debate y en permanente revisión: el hecho es que en muchas ocasiones, la formación que se ofrece aparece plagada de saberes legitimados, en un ambiente de certezas, incuestionable; el cual no es un acto personal, como se ha venido diciendo que es la formación, sino que es externo al individuo y por lo tanto ajeno.

Es importante reconocer esa forma de relación con el conocimiento porque es la que permite entender el tipo de maestro que se forma en la Normal; la formación es un proceso se continua en esa idea, visualizando a la formación de esa manera y, en esa perspectiva, un análisis serio de lo que involucra la formación debe retomar a este fragmento (la recibida en las Escuelas Normales) como explicación a las acciones que realizan los maestros, pero no de manera exclusiva y absoluta.

Ramiro Reyes Esparza (1993), enfatiza lo que se ha venido manejando hasta este momento: la realidad es que en las Normales predomina un saber de tipo narrativo, tradicional, lo cual genera que este tipo de escuela aparezca como descontextualizadas, ahistóricas, en franca contradicción con las tendencias modernizadoras buscadas en la postmodernidad. Una de las metas más importantes que tiene la investigación educativa y todas aquellas tendencias preocupadas por el normalismo, el convertir a las Normales en verdaderas instituciones de educación superior, lo cual de entrada implicará modificar la relación de enseñanza y de conocimiento. María Eugenia Toledo Hermosillo (1987), también reafirma esta idea, cuando establece que el cuestionamiento a las Normales implica hacer una ruptura a toda una tradición de silencio, individualismo y obediencia fomentados por años; el abrir espacios para la discusión, el análisis crítico, etc., mediante los cuales se resignifique el proceso

de formación; lo cual implica hacer rupturas en esquemas teóricos y metodológicos en el quehacer cotidiano del maestro.

Todavía no se han respondido algunas de las preguntas que cualquier estudioso sobre la formación docente se hacen en relación de las Escuelas Normales: ¿qué cambios habría que hacer en las Normales para que realmente responda a las necesidades de formación que tienen los maestros?; ¿la formación al interior de las Normales es un proceso cualitativo, si es así como encaja en la sociedad actual?; ¿cómo arribar a un nuevo marco teórico-conceptual en cuanto a la formación de maestros?; ¿qué tipo de relación deberá establecerse entre teoría y práctica en los modelos de formación propuestos para las Normales?; ¿cómo lograr el énfasis en los procesos de aprendizaje y no en los de enseñanza?; ¿cómo conciliar un proceso de formación al interior de las Escuelas Normales con la comunidad escolar y la sociedad en que se encuentra inscrita?.

El responder a algunas de las anteriores interrogantes y otras reflexiones puede permitir proponer cambios al proceso de formación del que se ha estado comentando; ahora bien, no se debe perder de vista que cualquier reforma de modificación en este nivel, remite a otros modelos de escuela a la cual van dirigidos los procesos de formación. Se debe advertir que esta reflexión que se hace en relación al proceso de formación, descubre, por llamarlo de alguna manera, la inexistencia del circuito institucional entendido como ingreso-trayectoria escolar-egreso-puesto laboral, lo cual constituye una utopía que generaba la idea de pensar en una gran familia sin contradicción; como se ha señalado si el proceso de formación no se ve de manera histórica y en una relación sistémica, seguirá persistiendo el isomorfismo entre el saber escolar y el enseñado a los docentes.

Para cerrar este apartado se debe decir que en términos de reconceptualizar la práctica docente que los profesores realizan; la actualización se convierte en el mecanismo que existe para tender un puente de conexión, entre el capital cultural que ya se presenta obsoleto y que no responde a las necesidades actuales y los nuevos marcos de referencia que permiten explicarla y transformarla; sobre este aspecto se dirigen las instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional, de la cual se hablará a continuación.

B. El Proyecto Académico de la UPN, como una alternativa en el proceso de actualización magisterial

Es importante retomar la actualización como otro elemento que viene a definir el ejercicio docente del maestro; si se ve así, se continúa apoyando el hecho de que la formación es un proceso; en ese sentido, el que ahora se realice la recreación del Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, no es gratuito ya que para muchos docentes del estado como para el resto del país, esta institución viene a cumplir sus deseos o aspiraciones en materia académica y laboral.

Esta institución, como todas las de su nivel, posee un Proyecto Académico, que pudiera visualizarse a simple vista como perfecto, al menos en el discurso ideal; sin embargo, existen muchas debilidades y la prueba lo constituyen la modificación apresurada de sus modelos curriculares y la puesta en operación sin la sensibilización de la comunidad universitaria. Otra de ellas, quizás la más

importante, es el hecho de que por ser esta institución de carácter nacional, muchas de las decisiones competen exclusivamente al centro, lo cual genera la no identificación con un proyecto académico.

La Universidad Pedagógica Nacional fue creada por Decreto Presidencial, el 29 de agosto de 1978, como respuesta a las demandas que existían en relación a la superación profesional del magisterio a nivel nacional; además originalmente constituyó una alternativa para elevar la calidad de la educación básica en el país. Su reto principal fue el de servir como soporte a las necesidades de actualización del magisterio que había egresado de las Escuelas Normales, con planes de estudio de 2, 3 ó 4 años y que requerían, a partir de las reestructuraciones del sistema de educación normal y de los cambios operados en el sistema de educación básica del que formaban parte, el incrementar su capital cultural en materia teórico-metodológica, para responder a los requerimientos que le presentaba su práctica docente. (Cfr. SEP-UPN, 1994)

Ante tal propósito se diseñó en el año de 1979, la Licenciatura en Educación Básica, en su modalidad de sistema abierto; más tarde habrían de surgir otras dos licenciaturas una en Educación Preescolar y otra en Educación Primaria, en la modalidad semiescolarizada, ello en el año de 1985; estas últimas licenciaturas venían a subsanar algunos de los errores cometidos en el modelo curricular anterior, el de 1979, los cuales básicamente se centraban en el hecho de que el profesor-alumno poseía pocas cualidades de autodidacta; por provenir la mayoría de un sistema escolarizado, era difícil para el estudiante el acceder a un nuevo rol; aunado a ello la complejidad de los materiales de estudio, en los cuales se recuperaba muy poco el objeto de estudio de esta licenciatura: la práctica docente. Estas últimas afirmaciones se recuperan de los resultados del

diagnóstico realizado por uno de los rectores de esta Casa de Estudios, Olac Fuentes Molinar (1992), las cuales tuvieron eco en las 74 Unidades UPN que se encuentran distribuidas en todo el país; la Unidad 19B de Guadalupe Nuevo León es una de ellas. Más adelante se hace referencia a otro de los modelos de Licenciatura que esta institución ofrece, el cual viene a subsanar algunas de las debilidades de los dos modelos previos a él.

El Proyecto Académico de la UPN es nacional, ello significa que aunque el contexto geográfico y sociocultural, obliguen a realizar de una determinada forma la docencia, la observancia a los principios nacionales debe ser el eje que identifique a esta institución; el Proyecto Académico rige las decisiones en esa materia, el actualizar a los profesores respetando los programas académicos como los que brevemente se comentaron en las líneas anteriores. Sin embargo, a raíz de la descentralización educativa, la UPN viene a ser cuestionada a nivel de políticas educativas de los estados, al generarse la idea de que sus principios académicos se tendrían que adecuar a las decisiones estatales; esta situación generó un debate en todas las Unidades UPN del país, el cual tuvo alcances locales, regionales y nacionales; el resultado de ello fue el respeto al Proyecto Académico nacional.

Una de las responsabilidades en materia académica en la UPN, es el generar nuevos conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos, tendientes a contribuir a la comprensión de la realidad educativa y a su transformación, mediante la investigación. Esta responsabilidad nuevamente originó, todo a raíz de la descentralización, el cumplimiento o no, de tal misión. La diferencia en cuanto a los servicios ofrecidos por las Unidades UPN del país, está dada por la capacidad académica de cada una de ellas, las mayores o menores posibilidades de gestión y

las condiciones favorables o adversas del contexto. Esto fue lo que vino a determinar los éxitos o fracasos del Proyecto Académico; además el hecho de que entre las fortalezas de la UPN se encuentran la competencia de su personal académico, existen mecanismos de ingreso y de promoción al interior de la UPN, los cuales son validados por una Comisión Académica Nacional, que responden a las criterios académicos de las instituciones de educación superior más prestigiadas del país. Además de esto, entre las fortalezas se encuentra el poder atender a profesores tradicionalmente marginados del sistema y que se encuentran laborando fuera de los centros urbanos; ello a partir de que se generó una política administrativa de atender a los profesores mediante la instalación de subsedes.

El Proyecto Académico de la UPN se orienta a fortalecer sus acciones en estos ámbitos prioritarios de desarrollo de la educación nacional; sus intencionalidades giran en torno a:

Incidir en la calidad de la educación básica y en la revaloración de la función magisterial, a través de programas de formación, capacitación y actualización del magisterio en servicio.

Apoyar en la reformulación de los contenidos y materiales educativos, mediante el desarrollo de propuestas curriculares y aportaciones teórico-metodológicas para los procesos de enseñanza y la elaboración de recursos didácticos para la educación básica.

Recuperar la especificidad regional y la interacción entre escuela y comunidad, colaborando en la consolidación del federalismo educativo y la nueva participación social; a partir de su presencia nacional y la elaboración de propuestas educativas.

(Cfr. SEP-UPN, 1994)

De esta forma, la UPN, con el carácter nacional de su Proyecto Académico, asume el compromiso de contribuir a la transformación y desarrollo de la educación básica, en función de sus experiencias en ese ámbito. Cabe comentar al respecto, que la UPN fundamenta todas sus acciones en función de la normatividad; en los principios y políticas que se derivan de los postulados constitucionales, artículo 3º y 4º de la Carta Magna; en la tradición generada en el desarrollo educativo del país y la experiencia de la propia institución. Además de esto la UPN orienta su desarrollo con base en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la cual permite el establecimiento de una normatividad común para el Sistema Nacional de Unidades UPN.

El Proyecto Académico de la UPN, se desarrolla a partir de funciones sustantivas como son la docencia, la investigación y la extensión, las cuales se pasan a caracterizar:

La docencia es concebida como un proceso formativo que en conjunción con la investigación y la extensión, promueve que el estudiante construya y reconstruya conocimientos, desarrolle habilidades, genere actitudes y valores que le permitan vincular la teoría con la práctica en un ámbito profesional determinado.

La investigación vista como un proceso de construcción de conocimientos sobre la realidad educativa; para enfrentar problemas de manera crítica y sistemática; con el propósito de contribuir a su solución, se articula con la docencia como un elemento estratégico para la formación e innovación educativa y, con la extensión contribuye al fortalecimiento de la cultura pedagógica.

La extensión vista como la socialización del conocimiento en interacción con la docencia y la investigación; se desarrolla como un proceso social de comunicación que promueve el intercambio de información, conocimientos y experiencias

educativas con la comunidad universitaria y con la sociedad en general. (Cfr. SEP-UPN, 1994)

Estas tres funciones, de manera ideal, se concretizan en cada uno de los modelos curriculares que ha creado; las actividades académicas que se derivan de cada uno de ellos, tienen la posibilidad de desarrollar esas funciones, orientadas a garantizar el carácter nacional y la calidad de la educación en general y de la formación de maestros en particular, atendiendo claro está las posibilidades del contexto local en que esas funciones se hacen presentes.

Es importante, posterior al hecho de haber señalado las líneas generales que orientan el Proyecto Académico, de actualización, en la UPN; el rescatar algunas ideas en referencia a la misión de este centro educativo. En primera instancia, el Proyecto Académico de UPN, se presenta como un gran proyecto educativo; sin embargo, al poco tiempo de iniciar sus operaciones también se deja ver claramente un proyecto político. José Angel Pescador Osuna (1997), ex - rector de UPN, hace referencia a ese hecho de manera contundente., lo cual se refiere a lo siguiente, como ya se señaló en un inicio de este apartado, la UPN® surge por Decreto Presidencial, como respuesta a las necesidades de actualización del magisterio; quien estaba abanderando esas necesidades era, obviamente la representación sindical de los maestros, específicamente el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); ante esto la UPN fue producto de la negociación de dos políticas, la educativa y la sindical, por lo tanto dos proyectos estaban detrás de ella, el de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el del SNTE. Ante tal situación, muchas decisiones al interior de la UPN debían ser producto de la negociación entre esas dos instancias. Aquí se debe hacer referencia al hecho de que los primeros profesores-alumnos que

ingresaron a la UPN lo hacían bajo el deseo original de actualización, los beneficios laborales se dieron posteriormente; en un inicio cuando la Unidad UPN 19B empezó en funcionamiento la matrícula era muy reducida, en 1979, sumaban 120 alumnos, según los datos obtenidos de los archivos de la institución; es en el momento de que el SNTE, con sus secciones 21 y 50 logra incluir bajo los rubros de preparación profesional (Esquema Básico y Carrera Magisterial), la promoción en salario y en puesto en el trabajo, cuando la creciente de alumnos se deja venir a estas instituciones. Actualmente sólo en el nivel de Licenciatura se tienen más de 1000 estudiantes, según nuevamente los datos del Departamento de Escolar y Archivo de la institución mencionada.

A juicio de Fuentes Molinar (1992) y de Pescador Osuna (1997) esa situación vino a propiciar la decadencia del Proyecto Académico y de beneficio para el sistema educativo estatal; porque el profesor ingresaba bajo la perspectiva de su promoción laboral (deseo válido), pero anteponía tal situación a su actualización académica. La idea original de convertir a la UPN en la institución que formara los cuadros de investigadores, de conductores y líderes educativos se vio reducida a constituirse en una institución-trampolín para obtener ciertas remuneraciones, posiciones importantes y prebendas económicas; deseo que estaba en la mente de los dirigentes sindicales, que peleaban porque cualquier esfuerzo de actualización y capacitación tuviera su correlato económico. (Pescador Osuna, 1997)

Esta situación obviamente que influyó o ha influido en el crecimiento académico de la UPN; originalmente el Proyecto Académico de esta institución perseguía un crecimiento observado y medido, pero con la intervención del sindicato la masificación no se hizo esperar; los procesos de evaluación y

seguimiento de egresados era una parte importante de su proyecto original; sin embargo, con el aumento de la matrícula fueron insuficientes los recursos humanos para realizarlo, había que atender a la población cautiva y dejar para después el impacto que tenían los servicios que se ofrecían, en la práctica docente de los egresados, lo cual es importante; ello es así porque el lema de la UPN es "Educar para Transformar". La intención de atender a los egresados era una meta prioritaria; es decir, la ubicación en el mercado de trabajo y las transformaciones que hacía, para ofrecerles estudios de Diplomados o de Maestrías; sin embargo, ello fue desatendido por la situación que se comenta, el aumento de la población universitaria a la que se debía atender.

Es prioritario en este momento redefinir el Proyecto Académico de la UPN, fortaleciendo la investigación; los modelos curriculares también requieren estudiarse, tender puentes de comunicación entre esta institución y otras de educación superior, lo cual no se ha hecho; todo ello contribuye, a transformar el

sistema de educación básica en el que se mueven los profesores; esto nuevamente remite al hecho de que la formación debe ser sistémica, aspecto que se comentaba con anterioridad.

Esto significa que la UPN debe seguir formando parte activa del sistema nacional de superación y formación o actualización del maestro, teniendo como eje la recuperación y sistematización de su práctica en la escuela pública; en el discurso esto lo venía haciendo, sin embargo, es imperativo el respeto en los hechos de esa misión. En este momento es vital el hacerlo. De alguna manera sus modelos curriculares lo han perseguido, es por ello que a continuación se describe el más reciente de ellos.

C. La Licenciatura en Educación. Plan 1994

Como ya se señaló brevemente al inicio del apartado anterior, la UPN ofrece desde 1979 diversas licenciaturas y servicios académicos; cada una de esas licenciaturas pretende convertirse en un espacio de actualización para los profesores, la creación de modelos curriculares más recientes obedecen a la idea de responder a esas necesidades de preparación que tienen los docentes. En ese sentido la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979, cede su paso a las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, Plan 1985 y éstas a su vez a la Licenciatura en Educación, Plan 1994. Cada uno de los modelos de licenciatura que ha tenido la Universidad, parten de la idea de recuperar el proceso de formación previo que poseen los aspirantes al nivel, tratando de responder a los requerimientos que la sociedad les plantea y con el objetivo último de transformar la práctica docente en que se desenvuelven; en ese sentido, el conocer las características del alumno de educación básica es un elemento importante a considerar, así como los componentes de la escuela pública; además de ello el posibilitar que el profesor indague sistemáticamente sobre los principales problemas que afronta. (Cfr. SEP-UPN, 1994)

El conjunto de experiencias desarrolladas en la UPN constituye la base que ha permitido estructurar y reestructurar esas licenciaturas; esto es con la finalidad de favorecer el desarrollo profesional del profesor en servicio, además de colaborar en la participación comprometida del mismo en el proceso educativo, de tal manera que pueda vincular armónicamente los lineamientos de la política educativa nacional, las dinámicas propias de la comunidad y la actividad cotidiana en la escuela y en el aula. Sin embargo, en ocasiones esas metas últimas que se

proponen en un modelo curricular no son resueltas por él, es en ese momento cuando se ve la necesidad de una reconsideración de un determinado modelo de actualización.

Cada una de las licenciaturas que se han ofrecido en UPN, parten de considerar al usuario inmediato de ese modelo; a un maestro con formación profesional específica, con experiencia docente previa, con grupo escolar a cargo e inserto en un contexto social concreto. Partiendo de ello, cada uno de los planes de estudio se apoyan en la experiencia profesional del maestro para continuar su formación académica y para retomar su práctica docente con más amplias perspectivas. En ese sentido, la práctica docente se considera la base de las licenciaturas: durante todo el proceso de formación se rescata como realidad global, se identifican los elementos que la conforman, se explica a la luz de diversos factores del contexto que la determinan; se trata de comprenderla como producto histórico, de conceptualizarla como práctica educativa, como práctica social y como generadora de propuestas de intervención.

Cada modelo pretende también el hacer que el maestro sea capaz, ante los avances de la ciencia, de la tecnología y de la sociedad, de asumir nuevos enfoques, adquirir herramientas teóricas y metodológicas e incorporarlas a su quehacer cotidiano.

Si eso es lo que persiguen cada uno de los modelos de licenciatura que ha tenido la UPN, por qué se da el cambio de un modelo curricular a otro; las explicaciones se pueden resumir en tres razones; la primera, es el hecho que desde la concepción de la UPN, se estableció que no era una institución que fuera a mantener un modelo curricular permanente, al contrario, siempre se habló de procesos de cambio, ese cambio a partir de las modificaciones en la educación

básica; en segundo lugar, al inaugurarse un modelo nuevo, éste retoma las fortalezas de aquél que sustituye y subsana las debilidades y tercero, al interior de la UPN se dan procesos de consulta, el problema es que no generalizados a todas las Unidades, de los éxitos y fracasos de una licenciatura y se convoca a la participación en la reformulación de la misma.

Es oportuno comentar que en la época en que se promueve el Plan 1979 de Licenciatura en Educación Básica, en UPN, todavía no se había realizado la reestructuración de los planes y programas de Educación Normal; es hasta 1984, cuando en este nivel se hace la reformulación y se le da el carácter de licenciatura, cuando la UPN propone un programa de actualización que viniera a subsanar las debilidades de los profesores que habían egresado antes de esa fecha. También es conveniente decir, que el autodidactismo, metodología presente en el Plan de 1979, era difícil de concretarse, ello a partir de los antecedentes con que cuenta el profesor, éste posee un tiempo limitado para el estudio y se formó en un sistema escolar rígido, los cuales no son los mejores antecedentes para desarrollar los hábitos y capacidades que presupone el autodidactismo. Aunado a ello, el hecho de que aunque en esta licenciatura, la del Plan de 1979, se buscara la recuperación de la práctica docente, la realidad es que por originarse como el primer proyecto de actualización, se enfatizó en la adquisición de determinados saberes de la cultura pedagógica, cayendo en la teorización excesiva. Esto se recupera de los diagnósticos que realizara el equipo de trabajo de Olac Fuentes Molinar en 1992, sobre el futuro de la UPN. Esto no significa que este modelo de licenciatura no respondiera a las necesidades concretas para las que se creó, al contrario, vino a resolver las debilidades en la formación de los profesores. Sin embargo, como ya se señaló anteriormente, la

reformulación de los planes de estudio de educación normal obligó a construir un modelo alternativo en cuanto a la actualización, el Plan de 1985 en UPN fue la respuesta a ello.

En la Licenciatura de 1985, en Educación Preescolar y Primaria, se enfatizó en otra forma teórico-metodológica de abordar los contenidos de la práctica docente; el sistema semiescolarizado fue la forma en que se pensó para atender a los usuarios, la recuperación de la práctica docente volvió a ser el eje articulador, los problemas de enseñanza y aprendizaje, las didácticas, el estudio acerca de la adquisición del conocimiento, las políticas educativas, etc., fueron los principales contenidos a revisar dentro del plan de estudios. Sin embargo, la división del modelo curricular en dos áreas, una básica y otra terminal, originó una fragmentación en los contenidos, lo cual hizo difícil para el estudiante el hecho de integrarlos y proponer propuestas pedagógicas de intervención en su práctica docente. Ahora bien, este modelo de licenciatura posee el mismo mapa curricular independientemente de si el profesor ejerce en el nivel preescolar o primaria, los materiales de estudio también se diseñaron de manera idéntica; ello generó poco involucramiento del profesor del nivel primario en temas de preescolar y viceversa. Además de esto los saberes previos de los profesores, en situaciones particulares y diversas, fueron poco recuperados como objeto de estudio en los semestres iniciales; esto originó el conflicto de que su acción cotidiana estuviera desvinculado de su conocimiento, lo cual es un gran problema. (Fuentes Molinar, 1992)

Considerar lo anterior es vital para comprender que la formación adquirida en el ejercicio profesional, representa el contenido fundamental de las prácticas reales; un saber teórico y práctico necesario para reformular y/o validar otros

conocimientos y acciones del ejercicio docente; esto es así si se concibe a la formación como un proceso.

Elsie Rockwell (1982) establece, que es en la escuela donde los maestros se apropian de los conocimientos, los usos y las tradiciones, además de las diversas concepciones que hacen posible enfrentar la diversidad de tareas que representan. En ese sentido, invitar a los docentes a participar en un programa de actualización, en donde la práctica se desconecta del referente teórico a revisar, es una tarea poco productiva y de bajo impacto en la formación del docente. No se quiere decir que esta expresión englobe la explicación a las dificultades que tuvo el Plan de 1985, más bien es un aspecto en consideración al momento de analizar un programa de actualización en la UPN.

Ahora bien qué sucede con la Licenciatura en Educación, Plan 1994, esta es la cuestión a la que viene a responder el nombre de este apartado; antes de pasar a señalarlo, se debe enfatizar que lo esbozado hasta este momento constituye la historia de este modelo curricular.

La apertura de la Licenciatura en Educación, Plan 1994 en la UPN, presenta un espacio propicio para la reflexión sobre los diversos aspectos que conforman su vida académica; esto condujo a recuperar los aciertos y reconocer las incongruencias en la implementación de los dos modelos curriculares anteriores. (Martha González, 1995b) Entre las limitaciones e incongruencias, aparte de las señaladas con anterioridad, no se puede dejar de mencionar los índices de deserción, las características de los materiales de estudio, la formación académica de los egresados, el cumplimiento real de la propuesta curricular formal, la concreción de los paradigmas teóricos que presuponen estos modelos y la realidad docente, que aunado a los intentos y esfuerzos por adecuarlos al perfil

de ingreso de los estudiantes ha llevado al desarrollo de prácticas individuales y dispersas de las que son partícipes todos los involucrados.

La Licenciatura en Educación, Plan 1994, es el nuevo modelo de formación que la UPN ofrece a los maestros en servicio. Esta licenciatura retoma los aciertos y rectifica las contradicciones de las licenciaturas implementadas con anterioridad. El eje central alrededor del cual gira es la práctica docente de los profesores-alumnos. Su plan de estudios está conformado por dos grandes espacios de estudio: el área común y el área específica. El objetivo del área común es proporcionar al maestro-alumno un conjunto de saberes que le posibiliten obtener un lenguaje común; es decir, ofrecer elementos de la cultura pedagógica nacional con el fin de posibilitar el análisis, la reflexión y transformación de la práctica docente. En el área específica se analizan en forma más detallada los contenidos planteados en el área de estudio anterior; dentro del área específica también llamada diferencial, se retoman aquellos aspectos del saber que tienen una relación directa con el ejercicio profesional de los maestros-alumnos; es decir, esta área está conformada por un catálogo de 12 cursos para cada una de las funciones que el estudiante pueda ejercer en su práctica docente: preescolar, primaria y gestión escolar.

Este Plan de estudios que se ofrece en las Unidades UPN del país, obliga a los participantes del proceso educativo (alumnos y asesores), a concebir de manera diferente la docencia y la actividad profesional. Qué se quiere decir con ello, se intentará explicar los elementos que se involucran en lo que se denomina la racionalidad profesional como meta a conseguir en el desarrollo profesional de los profesores. (Martha González, 1995b)

La enseñanza, en cuanto actividad profesional, deja de ser un conjunto de acciones reflejas, rutinarias, aprendidas a fuerza de ejercicio, para convertirse en un conjunto de actuaciones racionales, individuales y colectivas. Lo racional significa que no sólo se trata de saber cosas, sino saber el por qué de esas cosas: en el saber profesional coexisten la acción y el discurso sobre la acción. Es un hecho sabido que los profesores pueden llegar a ser mejores reflexionando sobre lo que hacen en su práctica docente cotidiana. La individualidad puede conducir a que cada profesor interprete de una manera propia y distinta los planes de estudio o programas que ha de desarrollar y posea sus propios constructos mentales o teorías de acción en torno a cómo llevarlos en la clase: éstas (las teorías), pueden ser conscientes o no, y estar mucho o muy poco elaboradas mentalmente, pero ciertamente existen y son las que sostienen la acción de cada profesor en el aula. La esencia del desarrollo profesional de los profesores radica, desde esta perspectiva, no en una mejor técnica (conocer más recetas, saber más cosas que se puedan hacer en clase, mejorar las habilidades específicas, etc.) sino en la mejora de la arquitectura conceptual que le permite dar sentido a sus actividades: clarificar más sus teorías de acción, ampliar sus constructos personales, ser mejores conocedores del por qué de las cosas que hacen en clase, etc., así como tener la capacidad de comprometerse con la problemática de su objeto de estudio y proponer alternativas que incidan en el mejoramiento del sistema educativo al cual se pertenece.

El autoconocimiento y mejora de estos principios de acción, que están detrás de la actividad de cada profesor, llegan a éstos por muy diversas vías. Una de ellas es la investigación, (en un apartado posterior se hablará en detalle de ella); la otra, que se considera es la más factible de llevar a cabo en el ámbito de la

escuela, es la participación en equipos de trabajo, los cuales constituyen un espacio ideal para la reflexión y el análisis de sus saberes concretos sobre eso que se llama acción docente. La idea de un desarrollo curricular centrado en la escuela como unidad de referencia, es una especie de meta o propósito supremo. No se trata de ver al profesor trabajando solo, desconectado de sus colegas. En ese sentido, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación pretende incluir provisiones en torno al trabajo en equipo de los profesores, a la conexión entre las disciplinas y el desarrollo de programaciones a nivel de escuela, que les permitan sentirse protagonistas de la innovación en curso. Este plan intenta, desde lo formal, constituirse en un planteamiento para la enseñanza y el aprendizaje, de la manera en como se intentó recrearlo. Las prácticas profesionales que de él se derivan, pretenden potenciar la generación de un egresado que dé respuesta a las cada vez cambiantes y complejas necesidades del entorno.

El curriculum de la Licenciatura en Educación, Plan 1994, se presenta como algo más que una serie de intenciones; es prescriptivo en el sentido de que sus intencionalidades y propósitos se lleven a la práctica y debe vigilar el modo en que esto realmente se hace. El Plan de 1994 pretende como uno de sus propósitos transformar la práctica docente tanto de los asesores como de los profesores-alumnos en servicio, a través de la articulación de elementos teórico-metodológicos, con la reflexión continua sobre su quehacer cotidiano. Esta licenciatura ofrece un espacio curricular flexible, adaptable a las características regionales y culturales de las localidades en que se encuentran ubicadas las Unidades UPN del país. Estas aportaciones son producto de la participación en el diseño y evaluación de este modelo curricular (Martha González, 1995b)

Existen una serie de conceptos que se reconceptualizan a partir de este modelo de licenciatura, el de 1994, los cuales se pasan a comentar: la formación en este contexto se define en un sentido amplio, como el proceso educativo por el cual se promueve la adquisición, producción y socialización de conocimientos; la formación de actitudes y el despliegue de las capacidades de los sujetos, con la finalidad de habituarlos para cumplir una función educativa o tareas académicas vinculadas a ésta. La formación profesional, como proceso formativo, delimitado por el instrumental teórico, metodológico y práctico con el que se dota al estudiante para que éste pueda ejercer las funciones requeridas en un determinado campo laboral, cuya complejidad exige ciertos niveles de calificación. La nivelación, dentro de este contexto, es un proceso formativo por el cual se recupera la experiencia y conocimientos adquiridos mediante el ejercicio de la función docente con la finalidad de enriquecer esta última con nuevos conocimientos, actitudes y habilidades que contribuyan a conferirle una calidad de carácter profesional. La nivelación debe plantearse de manera que todas sus partes confluyan en el perfeccionamiento de la práctica docente. Este es el punto clave de este modelo curricular; la selección de los contenidos se basa en el conocimiento del desarrollo regional, la diversidad cultural y socioeconómica de las comunidades que alberga nuestro país y las diferencias geográficas existentes. (Cfr. SEP-UPN, 1994)

La Licenciatura en Educación, Plan 1994, pretende cumplir en su implementación esa triple función; la base de este modelo lo constituye el conocimiento de la tradición pedagógica nacional, para que, a partir de ese referente, el estudiante pueda a través de la investigación intervenir activamente; considerar el perfil actual de los profesores, la concepción

integrada de la práctica docente y las necesidades y retos actuales de la educación básica del país; son otros de los cimientos del modelo curricular.

Formalmente su plan de estudios pretende atender varios aspectos:

Una cultura pedagógica que involucre saberes, haceres, acciones, actitudes, relaciones sociales, etc.

Un conocimiento filosófico-social que le permita al profesor comprender su práctica docente como un proceso histórico-social.

Una serie de habilidades y destrezas didácticas, a manera de concepciones y formas de interactuar con el hecho educativo, frente al sujeto de aprendizaje, a los procedimientos y a las instrumentaciones específicos.

Un conjunto de habilidades y capacidades para la indagación, enfoques y herramientas pertinentes para la investigación de diversos aspectos que constituyen y determinan la práctica cotidiana en el aula.

La generación de acciones sociales que emanan de un contexto social-regional-local y que puedan ser abordadas desde prácticas educativas.

Las habilidades y capacidades para expresarse y comunicarse hacia la comunidad educativa, el grupo escolar y la sociedad en general. (Cfr. SEP-UPN, 1994)

La Licenciatura en Educación, Plan 1994, estará orientada a la innovación educativa, entendida como la transformación del proceso educativo, el cual recupera la tradición pedagógica con la intención de proponer prácticas creativas y de cambio permanente.

II. LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES NORMALISTAS

En este apartado general se desarrollan centralmente los siguientes planteamientos; uno de ellos referente a la concepción que se tiene sobre el ejercicio docente; en otro, lo que involucra el intercambio entre los participantes en un proceso educativo; además también se establece de manera general los factores que determinan el malestar docente y que hacen que la profesión adquiera determinadas características; por último se hace referencia a lo que se concibe como competencias para la enseñanza.

A. Características generales sobre la práctica docente

Dentro de este apartado se agrupan aquellas nociones que definen a la práctica docente; en ella se conjugan estilos que en ocasiones son retomados de los mismos modelos de profesor que se han tenido en el proceso de formación; se debe aclarar que probablemente no se pueda hablar de un estilo único de ejercer la enseñanza, más bien se tiende a combinar aquellos elementos que llevan a ejercerla de manera adecuada, para lograr el aprendizaje del alumno.

Existen maestros a quienes preocupa el cómo realizar adecuadamente aquellas actividades que son propias de su función; es decir, efectúan mecánicamente su ejercicio sin reflexionar ni el por qué lo hacen ni para qué; este estilo ha sido denominado por Luis Batanaz Palomares (1996), como un estilo meramente técnico. El maestro que se encuentra en éste se preocupa por la mejora

instrumental de los elementos que le darán un mejor resultado, pero sin cuestionar hacia dónde lo llevará ese instrumento; se puede ejemplificar esto pensando en un maestro que si va a enseñar a leer y escribir, centra su atención en el método que lo lleve a lograr ese proceso y no en los conocimientos del alumno, ni en el proceso mismo de lecto-escritura; esos dos aspectos en realidad vienen siendo los más importantes a considerar, sin embargo, lo que le interesa es hacer que el niño lea sin cuestionarse a sí mismo sus concepciones y mucho menos las del sujeto con quien le toca participar.

Ese distanciamiento que el profesor hace entre el involucramiento que debe tener y el producto de su intervención, lo que revela es un pensamiento rígido e individualista, producto precisamente de una formación con esas características.

Otro estilo de práctica docente Batanaz Palomares (1996) lo llama práctico, a estos profesores sí les interesa el qué y el para qué de su actividad profesional; reconocen la importancia que tiene su participación en el proceso, en ese sentido se asumen como responsables al reflexionar sobre la importancia de su participación en toda la tarea educativa; obviamente que este estilo revela un profesor que posee un pensamiento abierto y flexible, que está dispuesto a implicarse en la actividad profesional que realiza; este tipo de práctica docente que ejerce el profesor deriva en algunas ocasiones en un individualismo extremo al momento de introducir mejoras.

Ahora bien, dentro del estilo crítico (Batanaz Palomares, 1996) se recuperan los elementos del anterior, sin embargo, el profesor está consciente de las limitaciones socioculturales que están detrás de su labor; ello significa que cede el paso a una postura individualista como la anterior, por una visión en la cual la comunidad a la que presta el servicio debe intervenir activamente en la toma de

decisiones, que reflexione sobre sí misma y que esté comprometida de la importancia que tiene su participación.

Una práctica docente de la anterior manera, conlleva a responder de manera más adecuada a las necesidades cada vez cambiantes de la sociedad actual, además a enfrentar de manera más abierta y decidida los cuestionamientos que se hacen a la profesión de maestros.

Pero, el problema es, cómo lograr transformar la práctica docente de los profesores para arribar al tercer momento, al estilo crítico; Susana Huberman (1996), presenta dos alternativas a ello:

Primeramente, el profesor debe reconocer los principales aspectos que condicionan su ejercicio docente y aprender a organizarlos; ello significa, que no favorezca situaciones interaula; que se dé cuenta de que su ejercicio está limitado, que no va a lograr todo lo que se propone; al reconocer esa situación está dotando de capacidad de intervención a los demás protagonistas, sean éstos alumnos, padres de familia, sociedad en general. La forma en que el profesor interviene en el aula es condicionada por las situaciones concretas en que ésta se desarrolla, sean geográficas, culturales, políticas, etc. De alguna manera está abriendo la posibilidad de ver sus actos en el aula, no como producto de su voluntad o personalidad, sino como pertenecientes a una esfera más amplia de acción, las de la sociedad y los individuos que la conforman.

En segundo lugar, el profesor debe trabajar en interacción con los demás docentes; si el profesor desea transformar su ejercicio docente tendrá que rebasar el carácter privado e individual, con que lo ha dotado; ello significa que debe entrar a la dinámica social de comunicación, la práctica docente suele verse como encerrada en cuatro paredes, mientras el docente la siga viendo de esa

manera no podrá avanzar en el proceso de reflexión; el ver lo que los otros hacen, el dar su opinión, el permitir el libre acceso de los demás en su ejercicio docente, le permitirá adoptar un estilo crítico, como el que se menciona anteriormente.

Las dos alternativas anteriores son posibles en la medida en que el profesor reconozca la importancia de la formación que posee al momento de ejercer; en el sentido de que su vida posterior en las aulas está determinada por ese proceso; en muchas ocasiones lo que se está solicitando que haga el profesor, ese estilo crítico de práctica docente, entra en contradicción con los modelos propios que hereda. Además el reconocer su propia biografía, eleva a niveles de conciencia su propio actuar; cuando el sujeto percibe la totalidad de su persona está en posibilidades de entender mejor las situaciones que se le presentan y a los otros; pareciera que se introduce un aspecto psicológico a este discurso, pero la realidad es que si el sujeto se conoce, es más sencillo el intentar interactuar con los demás.

Pero, la práctica docente es un fenómeno complicado y no de fácil comprensión mucho menos de interpretación; algunos la desean ver encerrada en el aula como ya se señaló, se comentó que más bien es un espacio abierto, que admite observación; Jackson (1995), ha hecho una caracterización completa de lo que es la práctica docente; afirma que en ella se conjugan una gran cantidad de elementos, de acontecimientos y de responsabilidades; establece además que ahí se presentan muchas cosas y al mismo tiempo: personalidades, tiempos, contextos, etc.; los acontecimientos que en ella se viven se dan a un ritmo vertiginoso e incluso a veces no se vuelven a repetir; existe un carácter imprevisible de acontecimientos, determinados por las circunstancias además de que los sujetos protagónicos influyen en ellos; todo lo que engloba la práctica

docente es público en la medida en que es presenciado no sólo por los profesores sino también por los estudiantes y los que interactúan con estos dos; en ella está presente la historia, la cual determina los ritmos concretos, las interrupciones, las rutinas, las normas, etc., que determinan las diferentes actividades que en ella se dan.

Si la práctica docente es multivariable, multidimensional, histórica, etc.; entonces no se puede considerarla como sencilla de analizar, mucho menos de ser capaz de sintetizar en unas cuantas palabras su esencia y consistencia. Ante esta situación, es un error, como lo afirma Jackson (1995), pensar que la práctica de los profesores sea considerada como sin importancia, monótona y mecánica. Incluso algunas personas ignoran su valor como fuente de conocimiento profesional. La valoración que se hace es producto de concebir como dos momentos diferentes a la teoría y a la práctica, suponer que esta última sólo constituye el hacer y en la primera el pensar; esa separación de alguna manera es jerárquica, la teoría es más importante que la práctica y como los profesores están dentro de esta última, entonces lo que realizan es de poca importancia. Ya en el apartado anterior se señalaba que cuando el profesor se encuentra ya en ejercicio profesional, trae a él el proceso de formación que hereda, se decía que lo traía al presente, en ese sentido, no es válido el pensar de la anterior manera; como si fuera posible actuar desde ningún marco teórico de referencia.

El problema es, que el profesor crea que él es práctico y que a otros corresponde lo teórico; cuando esto sucede, la teoría se le presenta como una jerga lingüística (Jackson, 1995) que no le sirve para comprender ninguno de los problemas que se le presentan en su práctica docente; en otros casos la teoría se presenta como amenazante, por el mismo hecho de estar bloqueados hacia ella.

Son tres las razones que explican esta situación; una de ellas la constituye precisamente la construcción de las teorías, un grupo de expertos, que a través de su discurso legitiman un determinado conocimiento en relación a las prácticas educativas, muchos de ellos sin haber pisado ni siquiera un aula; otra de ellas es cuando la teoría se presenta como una forma de explicación universal, que hace referencia a las características de la práctica docente independientemente de dónde se desarrolle ésta; y, por último cuando la teoría establece cómo debe ser la práctica, considerando un modelo ideal de sociedad o de ser humano. Estas tres razones son las que propician que el mundo de lo teórico pase a ser visto, desde quienes realizan su trabajo en la práctica, como ajeno, de amenaza y que no valora el trabajo de los profesores en su aula.

Lo que si es cierto y se debe reconocer, es el hecho de que los profesores tienden a observar sólo un aspecto muy pequeño de su hacer; se centran en un determinado aspecto de su práctica, por ejemplo el rendimiento de sus alumnos en las diferentes áreas, o en la conducta, etc.; sin embargo, estos hechos son importantes a la hora de dar significado a lo que hacemos en la práctica docente. Esta consideración es importante porque lo que sucede en ella no es estable, por lo tanto, es complicado el abarcar varios fenómenos a la vez; probablemente se quede la persona satisfecha si cuando menos a uno de ellos le dimos continuidad, seguimiento y se lograron presentar soportes explicativos que permitieran avanzar.

Otro aspecto que se encuentra en la práctica docente es la ausencia de un vocabulario técnico en los profesores; no incorporan dentro de sus marcos explicativos nociones como: mecanismos de defensa, cohesión de grupo, programas de reforzamiento, expectativas de rol, etapas sociocéntricas, etc., ello

por mencionar sólo algunos: sí dicen: es peleonero, está aislado, no trabaja, inquieto, etc.; esa simplicidad conceptual (Jackson, 1995) presente en la charla de los profesores, es una característica de su proceso de formación que se hace presente en la práctica docente. Incluso lleva al hecho de no tener una visión compleja de los acontecimientos que ocurren en ella; a basarse en sus intuiciones más que en explicaciones racionales de lo que acontece; una pobreza en la elaboración de definiciones asignadas a los sucesos cotidianos. Con lo que se expone en este momento se quiere dar a entender que la pobreza conceptual los lleva a marcos de explicación también en ese nivel. Esta situación obedece al carácter caótico que tienen los acontecimientos que dentro de la práctica docente se suceden; además al hecho de lo inesperado en que suceden y la exigencia de dar respuestas rápidas que los mismos sujetos con que se participa demandan; es decir, la sociedad, exige resultados, así es que el profesor desea obtenerlos a la mayor brevedad posible, muchas veces sin detenerse a reflexionar de lo racional o lógico de su respuestas; si la dificultad en cuestión desaparece el profesor tiende a pensar en términos de éxito, sin dar seguimiento y mucho menos sistematicidad a lo obtenido. (Jackson, 1995). Sin embargo, los estilos docentes de actuar en la inmediatez, se dan porque creen que es oportuna en ese momento tal o cual intervención, al profundizar en la observación de los estilos docentes se logra percibir si ese carácter es superado por actuaciones sólidas y racionales.

También puede encontrarse dentro de la práctica docente de los profesores, la tendencia a utilizar constantemente un tipo de lenguaje encaminado a suscitar la reflexión del alumno, lo cual va de la mano del proceso de pensamiento del docente; esta idea puede resultar contradictoria a lo que se

señala en el párrafo anterior; el que el profesor tienda a resolver los problemas que se le presentan en su práctica docente de manera inmediata, sin introducir grandes teorizaciones, con una simplicidad conceptual, como ya se dijo; no implica que en él no exista la explicación racional sobre la intervención que hace, al profundizar en el interrogatorio en cuanto a la elección de una solución y no otra, se revela la solidez de ideas; en ese sentido, el profesor actúa persiguiendo la adopción de cierta cultura y hábitos en el alumno, una determinada disposición de pensamiento. Dentro de un aula, quien haya estado en ella, se cuestiona, se analiza, se razona; el problema es que el profesor no registra lo que cuestiona, lo que analiza y lo que razona su alumno; pero, sobre esta última situación se hablará en el momento que se aborden los procesos de investigación en el aula por parte del profesor.

En la práctica docente se da un proceso de construcción cooperativa y por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en ese ámbito con los sujetos concretos que participan en ella. José Conteras Domingo (1994) establece que la práctica docente es crítica porque al interior de ella se ponen en crisis nuestras ideas; lo de crítico es en el sentido de que obliga a dar respuesta a los problemas decisivos que se presentan, que requieren nuevas formas de actuar; también es crítica, según este autor, en la medida en que obliga al pensamiento a conocer sus límites, a reconocer las condiciones bajo las cuales se da la práctica, la forma en que ésta está estructurada, así como establecer los contextos institucionales y sociales en los que se desenvuelve. Es por ello, que no se pueda establecer que la práctica docente sea sencilla de tipificar y mucho menos de definir; al menos esa es la postura que se ha estado señalando en cada momento de este apartado.

La comprensión de la práctica docente, o más bien la explicación de ella, es un proceso activo que depende de la estructura de la clase, de la actividad que genera el docente y del tipo de actividad que presenta el alumno; sólo al entender a estos tres elementos se puede acercarse a ese proceso de comprensión. Comprenderla implica además, tolerancia para entender posiciones disímiles que se dan al interior de ella; requiere la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse en referencia a lo que acontece. El lenguaje, las señales, los gestos, los hábitos, las rutinas, los tonos de voz, son unos cuantos elementos más que habría que considerar en ese proceso de análisis y reflexión de lo que sucede en la práctica docente.

Merino G. Roncoroni (1996) señala al respecto que la práctica docente está plagada de hacer, de lo pragmático y de lo cotidiano, la relevancia conceptual permite reorientar o reforzar la acción que realiza el maestro; es importante, según este autor, el entender que en la práctica docente se conjugan el saber académico y el rutinario con la habilidad ejercida para transmitirlo a los demás.

Sin embargo, la comprensión de la teoría a partir del cuestionamiento problematizado de su propia práctica se les dificulta lograrlo, en ello se involucra una cuestión de formación. Es por ello que en la práctica de los profesores se encuentran intentos aislados de adecuar los contenidos y actividades al desarrollo cognitivo del alumno; de la escasa articulación de los contenidos de diferentes áreas interdisciplinarias, el trabajo integrador; de la pobre jerarquización de contenidos, con ausencia de entramado conceptual; de concepciones tradicionales de evaluación, donde predomina la medición de resultados. Estas situaciones revelan el hecho de que el profesor no teoriza sobre su práctica, que es distinto a decir que desvincula la teoría de su práctica.

La observación que se pueda hacer de la práctica docente de los profesores, es la que permite conocerla y transformarla, pero como ya se señaló, desde adentro; la transformación de la educación en general se dará en función de propiciar eso. Esto implica modificar también las concepciones previas que se tienen sobre la práctica docente, es decir las actitudes frente a ella. Se puede lograr que el profesor teorice sobre su práctica, se cuestione, reflexione, investigue y reconstruya críticamente sus propios saberes y haceres, como un primer paso a la reconstrucción. Aunque en posteriores apartados se tratará el tema de los procesos de reflexión y análisis crítico, es oportuno el adelantar algo sobre esto que se comenta: la reflexión sobre la acción se refiere a que el docente se interrogue a si mismo, se cuestione con otros para encontrar nuevas interrogantes, en la búsqueda de sentido sobre lo que realiza, eso es lo que va a permitir la revaloración de la práctica docente.

B. El intercambio educativo

Es difícil entender la práctica docente si no se comprende el entramado de redes de interacción que se presentan; las relaciones entre los sujetos que participan, tiene una especificidad y una determinada naturaleza y está orientada hacia ciertas finalidades. Ese intercambio es complejo y en ocasiones contradictorio, en la medida en que supone la relación entre los sujetos con experiencias muy variadas y diferenciadas en orden de jerarquía. El intercambio es un elemento importante que viene a definir la práctica docente de los profesores normalistas. Lo interesante es rescatar el hecho de que ese

intercambio es variado influyendo en ello la historia personal y formativa de los involucrados.

Por ejemplo, existen maestros que se relacionan con sus alumnos de manera instructiva (María Cristina Davini, 1995), pretende este maestro influir pedagógicamente en el alumno, transmitiendo determinados conocimientos, al margen de los que posee el propio sujeto. Las formas de relación que se derivan de ello producen una enseñanza receptiva, acrítica como base de la actividad educativa; los conocimientos adoptan el carácter de importantes independientemente de los sujetos a los cuales vayan dirigidos. Esta forma de interacción tiene efectos a largo plazo, ya que ignora los saberes de los alumnos y aún el de los propios maestros, lo cual contribuye a la formación de individuos sin capacidad de opinar, decidir, reflexionar, etc.; el problema es que en muchas ocasiones la escuela pública se centra en esta forma de intercambio, si eso es así, entonces se debe estar conscientes de la dificultad que tiene el querer que el profesor reflexione sobre su práctica si él proviene de un sistema escolar donde eso no ha estado presente en su propio proceso de formación.

Sin embargo, existen otras formas de intercambio en los cuales ha estado presente precisamente el encuentro de los individuos en una relación pedagógica, en éste el profesor suspende una lógica etnocéntrica del trabajo por una concepción sociocéntrica, en la cual las culturas que portan los sujetos, producto de su historia, es el punto de partida y de llegada, al momento de interactuar; esta forma de relación conlleva al cuestionamiento abierto y sin trabas de los saberes, el que poseen las personas y el que se desea transmitir. Esta concepción de la relación pedagógica implica atenuar las diferencias que pudieran tener los individuos, atender la singularidad y no reducir la diversidad. En esta perspectiva

el trabajo pedagógico se visualiza no como un proceso adaptativo de los sujetos sino como un proceso de ampliación de la conciencia y de emancipación; ello brinda elementos para la participación cultural, para la autovaloración, la autoconfianza y solidaridad del grupo; además de que todo lo anterior conlleva al compromiso.

María Cristina Davini (1995) comenta que pensar de esta última manera implica pensar la acción educativa como un proceso intencional y sistemático dirigido a poner en cuestionamiento tanto las propias presunciones como las de la sociedad escolar; supone además el tejer redes de intercambio que permitan la generación de un sujeto crítico y activo en la producción del conocimiento en el aula, no como un mero repasador de teorías pedagógicas y psicológicas. Obviamente que el pensar en ese rol de alumno supone partir también de un papel del maestro; éste habrá que pasar a ser un sujeto reflexivo, crítico, capaz de rebasar ese carácter de mero instructor al de poder ser instruido, de revisar sus concepciones y creencias y confiar en la capacidad de los alumnos.

Ahora bien, aunque la práctica docente es multivariable, por lo que se señalaba en el apartado anterior, también se pueden encontrar procesos de interacción comunes en la actividad profesional de los docentes, que persiguen ciertos objetivos; se puede decir que en ella se presentan ciertas pautas de interacción que obedecen o llevan hacia ciertos objetivos; es decir, el profesor interactúa con los alumnos, con los padres de familia, con los maestros, con las autoridades, etc., para:

- favorecer la adquisición de un determinado conocimiento, habilidad, actitud, etc.;
- resolver los problemas de rezago escolar que se le presentan;
- comunicar avances, retrocesos, etc.;

- reflexionar sobre sus condiciones de trabajo y mejorar su autoimagen;
- organizar mejor el espacio y tiempo de su actividad como docente;
- determinar lo que es prioritario alcanzar a través de su intervención;
- transmitir y apropiarse de ciertas reglas y normas; etc. (Davini, 1995)

En ese sentido, lo que se trata de dar a entender es que aunque la práctica docente adopta características particulares dependiendo de los sujetos que en ella participan; también es posible encontrar elementos comunes en el proceso de participación.

Debe quedar claro hasta este momento, si es que no se ha dicho de manera precisa, que en el proceso de intercambio educativo el profesor actuará de cierta o de otra manera en función de las estructuras institucionales en que esté inmersa su actividad profesional; de las teorías profesionales que posee; a su biografía profesional y personal que posea (aquí se vuelve a remitir al proceso de formación). Eduardo García y Fernando García (1995) refieren esta idea que se señala, cuando dicen que en un proceso de interacción participan el alumno como protagonista; el profesor como coordinador y facilitador y el contexto en que se produce ese proceso; en el cual se da un entramado de relaciones que involucran personalidades, recursos materiales, aspectos organizativos, etc.

El intercambio que se da entre el profesor y el alumno, en primera instancia, persigue que el primero plantee a manera de propuesta, determinadas situaciones-problema que estimulen el aprendizaje, basado en la investigación de este último; el alumno investiga al confrontar sus propias concepciones y las confronta con otras que le llegan; esta incorporación de nuevas experiencias no es aditiva sino que es producto precisamente de la incorporación de determinados recursos valiosos para el aprendizaje.

La concepción anterior de intercambio está elevando el carácter tradicional y estático del maestro: pues éste ya no se concreta a mantener el orden en la clase, a explicar verbalmente los contenidos, a calificar a los alumnos y a utilizar el libro de texto; se está arribando a una forma de interacción en la cual el profesor es un mediador entre la teoría y la práctica, es un sujeto que desea la transformación de toda iniciativa, es dinámico y no posee un rol determinado fijamente; en una palabra el intercambio se presenta como producto de las redes de interacción en las que participa, influye pero además es influido por ellas.

Dentro de la misma perspectiva que se señala en el párrafo anterior, se debe decir que el profesor y el alumno participan activamente, colaboran en la construcción del conocimiento. De alguna manera está presente el compromiso, con la finalidad de captar las motivaciones subjetivas del otro; al interactuar se da la interpretación y la evaluación de las prácticas que se dan en ese proceso. Si el intercambio se da de la anterior manera se da la autocomprensión y reflexión de las prácticas personales y las de los demás (Elliott, 1994); el diálogo es un elemento importante en esta forma de intercambio.

¿Qué características se pueden señalar de un profesor y un alumno que se relacionan pedagógicamente de la anterior manera?:

Primeramente el hecho de que se estaría hablando de sujetos que están dispuestos a interactuar; en segundo lugar, que están abiertos a permitir el cuestionamiento del otro acerca de sus esquemas de formación y de experiencias; en tercer lugar, que no están dispuestos a tomar ninguno de los dos formas de trabajo tendientes a infantilizar a uno de los integrantes; en cuarto lugar, que reconocen sus diferencias en función de su formación, de su competencia, sin el afán de subestimar a uno sobre el otro, todos tienen debilidades y fortalezas que

los hacen ser precisamente individuos; en quinto y último lugar, que se prestan para sentarse a la misma mesa (en sentido figurado) para tratar de resolver juntos las cuestiones problemáticas que se les presenten en su diario ejercicio. De lo que se trata entonces es de un intercambio en el cual los diversos agentes colaboran decidida y organizadamente en el proceso educativo, con el objetivo último de mejorar las condiciones existentes en el ejercicio de la docencia; ello supone una relación sujeto-sujeto, fundada en el derecho fundamental de cada uno aportar su propia visión. (Charles Delorme, 1985)

Ahora que se está comentando de que cada uno presenta su visión es oportuno retomar uno de los ejemplos que Alfred Schutz (1974), señala en relación precisamente de los marcos de significado. Este autor al abordar sus estudios sobre teoría social, comenta que la interpretación que cada uno le da a ésta, depende de la historia personal, contextual, etc., que cada uno posea; para ejemplificar esa idea hace una recreación de algunos pasajes de la obra de Cervantes, El Quijote, haciendo referencia a sus dos personajes principales, Don Quijote y Sancho Panza; se va a describir uno de ellos para explicar el carácter que se le está dando al intercambio. Se debe aclarar que en lo que a continuación se señala no se está citando textualmente las ideas de esa obra de la literatura. Bien, en una de las tantas expediciones que Sancho y Don Quijote tienen, específicamente aquella en la que van a visitar a Dulcinea, la amada de Don Quijote; llegan este último y su fiel acompañante a la aldea y Don Quijote, como es su costumbre empieza a hablar en voz alta, describiendo lo que va viendo en el camino a la casa de su amada; dice que al llegar los reciben unos bufones con el sonido de trompetas, al avanzar los saludan desde las ventanas de los castillos doncellas que agitan blancos pañuelos, mientras que en la puerta se encuentra un

fiel sirviente que les hace una reverencia; más adelante llegan al castillo de Dulcinea, sale ella hermosa y los invita a pasar. Cuando Don Quijote está relatando lo anterior Sancho observa cosas muy distintas, él ve que a la entrada no hay nadie anunciando su llegada con trompetas, lo que él ve son cerdos que graznan ruidosamente; las doncellas con pañuelos son mujeres de dudosa virtud que los invitan a pasar y disfrutar de sus placeres; el sirviente que hace la reverencia no es más que el dueño del centro de vicio que les dice cuándo cobran las mujeres; cuando llegan a la aldea los recibe Dulcinea, vive en una choza muy pobre, es una mujer bastante robusta, no es joven y en su piel y en sus dientes se revela su condición social.

¿Qué se trata de dar a entender al retomar la idea de Alfred Schutz expresada en el pasaje anterior?; pues el hecho de que así como la realidad es vista de diferente manera según el marco de significado que se posee, así también en cuestiones de intercambio, los protagonistas presentarán su percepción acerca del mismo; así como en el pasaje anterior no se puede decir que sólo uno tenga la razón y el otro no, así tampoco se puede afirmar que en una relación pedagógica sólo uno posea la verdad. Es importante el estar conscientes de que el otro podrá no concordar con uno, un intercambio en el que se favorezca la reflexión, la crítica, etc., considerará válidas las apreciaciones que haga el otro.

En el intercambio se experimenta un sector del espacio y tiempo del otro, en ese sentido, algo se debe tener en común; en esa relación que se establece con el otro se crean lazos de especificidad y de relación recíproca y bidireccional; el carácter unidireccional y unilateral no generan intercambio, a lo que se reducen es a una constante indiferencia; esto último impide el obtener conocimiento del otro reafirmarme como sujeto concreto. El intercambio educativo debe

recíprocamente coordinado y determinado por el otro con el cual se participa; en este tipo de relación se espera siempre al otro porque es una manera de autoafirmación.

Ahora bien, el intercambio de la manera en como se está señalando, no asegura el logro de los objetivos escolares; la relación cara a cara que se puede establecer con el otro, en los términos en que se ha descrito, es sólo una parte de todo el proceso educativo; esa aclaración se desea hacer para poder entender el sentido del apartado que se desarrolla en el siguiente momento, el de las dificultades de la profesión de enseñante; además de estar allí y participar se requiere estar de un modo más profundo. Han de involucrarse en las tareas que cada uno posee, involucrarse activamente en el mundo del aula, interesarse por el trabajo conjunto, reconocer las reacciones del otro con el que se participa, estar al tanto de las posibles desviaciones que pudieran darse en el transcurso de la clase y por último, estar preparados para tolerar la ambigüedad y la variabilidad en las conductas de los demás; todos estos aspectos constituyen un reto para los que participan en un intercambio educativo.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

C. La profesión del enseñante: dilemas, malestar y cambio

El hecho de que el docente esté sometido a las exigencias que la sociedad le demanda y no sólo ella sino también las impuestas por la misma profesión; ocasionan que éste, el profesor, esté presionado por una serie de condicionantes que lo obligan a actuar de una u otra manera. El contraste entre el "deber ser" del maestro y el "ser", ocasionan una ruptura entre el carácter meramente prescriptivo de la profesión y las características reales del trabajo que

desempeña. Si se revisan los orígenes de esta profesión, la de maestro, se puede percatar de que en un inicio fue de avanzada, entendiéndose por ello el hecho de que el profesor acudía a los lugares más remotos para alfabetizar, sin importarle que estuviera alejada su actividad de centros protegidos. Con el crecimiento de la población los lugares alejados fueron absorbidos por las grandes urbes y con ello el trabajo del maestro empezó a tomar otras características. La principal de ellas fue la intensificación, por qué, pues porque el número de alumnos que había que atender empezó a aumentar y con ello los trabajos administrativos, asistenciales y de carga pública, lo cual lo alejaron de poder atender en un cien por ciento su actividad pedagógica.

La generación de una llamada cultura de desensibilización ideológica (Davini, 1995) en la cual el maestro experimenta el sentimiento de que posee muy poca o ninguna responsabilidad sobre los resultados de su propio trabajo, evita cualquier planteamiento en relación a los fines, cuestiones morales o sociales de su labor. El hecho de que poco a poco su saber pedagógico sea rebasado por el saber social, es otra de las características que ocasionan malestar al profesor; ante el avance científico y tecnológico operado en la sociedad, el docente se enfrenta al hecho de ser cuestionado en relación a su saber pedagógico, ante ello encuentra pocos espacios que el mismo sistema de actualización puede ofrecerle para su superación y con ello la seguridad en relación a su profesión. Se debe aclarar que en esa desvalorización no sólo ha contribuido el propio profesor, la sociedad ha sido la más crítica acerca de su profesión; el hecho de que ésta resalte únicamente los rasgos negativos determina la autoestima del maestro; incluso el desinterés que otros grupos de la sociedad demuestre a ellos, también contribuye a ese sentimiento de descrédito de la actividad del docente.

Algunas veces se piensa que para lograr la revaloración del trabajo del maestro y con ella la eliminación del hecho que el docente no se dedique a la actividad pedagógica como prioritario, o implementar actividades de actualización que hagan que la profesión sea nuevamente revalorada; bastaría con implementar sistemas de supervisión directa al trabajo del maestro; quienes opinan así están olvidando que la actividad pedagógica es una cuestión de humanos, que los sentimientos de descrédito, intensificación, etc., son experimentados por sujetos; María Cristina Davini, (1995), señala que el hacer lo anterior desconoce o quiere ocultar que los sujetos no pueden ser manipulados, que están dotados de intencionalidad, que las actividades son mediadas por humanos y que ninguna receta de trabajo pedagógico logrará el éxito en la profesión.

Lo más lamentable de lo que se ha comentado hasta aquí, es la situación de que esos sentimientos de descalificación, de baja autovaloración, y de autodesconfianza, a lo único que remiten es a la generación de un maestro sin iniciativa, sin creatividad, sin pensamiento crítico y sin un proyecto futuro de docente que rebase el que realiza cotidianamente.

Qué decir del contenido escolar que maneja el docente, por una parte está el papel que la sociedad le concede y por otra, este aspecto que es más privado, lo que enseña en las aulas; el contenido escolar es único, al menos en la escuela pública, el profesor debe seguir las indicaciones que le señala un programa de educación, de acuerdo al nivel en el que participe; en estos documentos rectores se habla de flexibilidad pero disfrazada, ya que se establece que el maestro puede hacer las adecuaciones pertinentes de acuerdo al contexto en que desarrolla su actividad, sean estos alumnos o medio geográfico; sin embargo, las supervisiones que ejerce el aparato burocrático de la educación, a través de

directores e inspectores, limitan el libre ejercicio del maestro; no sólo esto le ocasiona malestar al docente, sino más bien el contenido mismo a manejar; por ejemplo, José María Esteve,(1994), dice que se habla de democracia cuando la sociedad no lo es, se sanciona la mentira cuando la misma sociedad nos da pruebas de que se rige por ellas; este carácter ambivalente e hipócrita, en palabras de este autor, genera en el profesor la situación de que su discurso pierde valor, eliminando su carácter formativo; no se quiere decir que si la sociedad se rige con mentiras, el profesor debe formar niños mentirosos, si esto fuera así donde quedaría la trascendencia de la educación; lo que se trata de dar a entender es que el profesor abra la posibilidad del cuestionamiento, primeramente de parte suya, y luego de sus alumnos. Si el profesor no toma cartas en el asunto seguirán siendo considerados los culpables del fracaso de la escuela pública, la cual no es más que un discurso maquillado de la realidad social.

Una redefinición del papel del maestro, de los valores que promueven, del discurso oficial que quieren cuestionar, la definición del tipo de hombre que tratan de formar, se hace urgente en este momento de malestar. Sin embargo Esteve, (1994), reconoce que esto es difícil porque el maestro ya no puede pensar en formar a un sujeto para esta sociedad, sino en una futura; los avances científicos y tecnológicos imponen una dinámica social, como dice este autor es difícil más no imposible. Algunos afirmarían que el maestro no puede hacer esa prospectiva, ello propiciado por la idea de desvalorización; sin embargo, la cuestión está en salir de esa situación, pareciera que se introduce un tinte de voluntad; el profesor como todo profesionalista proviene de un sistema escolar que ha propiciado la pasividad y no el cuestionamiento; entonces el cambio es tan difícil para cualquiera que haya estado inmerso en un sistema como el nuestro.

Más adelante se señalarán los elementos del cambio en los profesores que son posible.

Ahora bien, existen otros factores que ocasionan el malestar del docente, entre ellos se rescatan las transformaciones que ha tenido el rol del docente, propiciado por la modificación de roles en la sociedad en general; se ha señalado siempre que la profesión de maestro, es una profesión femenina, esta situación de género no es ficticia, las mismas estadísticas lo comprueban, en el magisterio hay más mujeres que hombres; incluso durante algunas épocas se pagaba a los varones para que estudiaran para maestros, en los 40's y 50's; pero bueno cómo repercute esta situación en el momento actual; la profesión de maestro siempre se ha visto como una profesión que genera seguridad económica a las mujeres que ingresan; pero, con la apertura de los mercados de trabajo, la mujer puede incursionar a otras áreas que no sea precisamente la del magisterio, ello hace que al interior de la profesión de maestro se origine una situación del tipo: "si hubiera estudiado...", la insatisfacción en la profesión hace que su desempeño también tenga ese carácter, sin embargo no queda en sólo un buen deseo, pues la mujer al margen de ejercer como profesora desempeña también otras profesiones que están alejadas de la suya, por ejemplo contadoras de medio tiempo, promotoras de salud, etc. (INEGI, 1994)

Aunado a lo anterior, la situación de que la escuela ya no sea el único centro de saber, que su función de agente socializador y de cultura haya sido rebasado por los medios de comunicación, los cuales han dejado atrás a esos dos procesos: el profesor entonces modifica su rol ya no es el centro del saber sino uno más de ellos, en ocasiones más rezagado en teoría social y pedagógica que los primeros. Ante esta situación los profesores entran en conflicto acerca de qué deben

hacer, qué valores habrá que redefinir, etc. (Esteve, 1994) Ahora bien, ante estas últimas dos situaciones que se describen, se debe aclarar o más bien precisar, que los profesores se encuentran solos, que sólo ellos pueden dar los primeros pasos hacia el proceso de recuperación; ello es así porque la sociedad ha tendido un elemento de desconfianza, de descrédito, acerca de la actividad que ejercen; ya se comentó anteriormente en qué consiste ello; en ese sentido, los profesores no pueden refugiarse en el consenso social porque siempre habrá grupos de contestación dispuestos a apoyar sus propios intereses personales, como también podrá haber sectores que apoyen la iniciativa de los maestros.

El único sujeto en el que puede influir abiertamente es el alumno, ello no supone pensar en un estudiante ingenuo y manipulable; al contrario, si realmente el profesor desea salir de ese malestar tendrá que convencer, por decirlo de alguna forma, al sujeto que educa; convencerlo de la importancia del pensamiento autónomo y de su capacidad de reflexión, estos dos elementos son los que le van a permitir a este sujeto el generar una cultura diferente en relación a la profesión de maestro; aunque claro está que esta tarea es difícil y no hay recetas para seguirlo.

Al momento de manejar la profesión del enseñante y su malestar, se introducen algunos elementos de cómo generar el cambio, en el mismo discurso están enlazados; aunque anteriormente se señaló que más adelante hablaría de elementos para el cambio, se introducen en este momento porque esas situaciones son precisamente las que generan malestar.

Existe una campaña de desprestigio de la profesión del maestro, en la prensa se relatan con lujo de detalles actos violentos cometidos por unos cuantos profesores, (son aproximadamente 22,000 maestros en el estado): "Maestro de

Santa Catarina arranca una oreja a un niño", "Profesor de secundaria acusado de abuso sexual", "Director que roba más de 25 mil pesos de la cooperativa", etc., estas noticias que aparecen con grandes encabezados en los diarios locales, imponen un tipo de contestación del resto de la población; se abren foros públicos donde se relatan experiencias traumáticas con maestros, hay un canal de televisión local que conduce un arquitecto que busca ese sensacionalismo, las autoridades de gobierno en materia de educación también ponen su granito de arena, "No se suspenden las clases a menos que estén bajo cero": qué genera esta situación, el hecho de que los maestros se sientan agredidos, que vivan en constante persecución, lo cual no carece de elementos objetivos. No se está pensando que no existan maestros malos, el que un docente le haya arrancado una oreja a un niño es sancionable, pero ese acto particular no define la vida académica de miles de profesores. Esta situación, aparte de que propicia malestar, también modifica la relación que el profesor establece con la sociedad: está desconfiado, escéptico y busca siempre protegerse de ella, no actuando de manera natural y comprometida con su profesión.

En la profesión de maestros no se está solo, se requiere de la participación de todos para llevar a cabo esta función, todos son protagonistas y se debe estar al pendiente de lo que piensan, sienten y dicen todos los que participan en ella. En este momento que se hace referencia a ello, se recuerda uno de los ejemplos que Esteve (1994) esboza en su prólogo en relación al compromiso.

Si nos imaginamos al maestro como un actor, refiere Esteve, que se encuentra en un escenario dando un monólogo a un público cautivo que está organizado en las filas del teatro como sigue: en las primeras filas los alumnos, en las filas siguientes los padres y en las últimas, los burócratas de la educación; imaginemos

que está vestido de acuerdo al escenario, por ejemplo de gris, pero, que en un instante a sus espaldas los tramoyistas introducen una escenografía de colores, que ya no es acorde al vestuario del actor (profesor), y mucho menos a su discurso; sin embargo el público espectador no dice nada, sólo se mueve un poco y está asombrado de los cambios; pensemos que el escenario sigue cambiando y ahora aparecen luces brillantes que tampoco concuerdan, el público se incomoda y empieza a murmurar; el profesor se ha percatado de los cambios de actitud de sus espectadores pero no se da cuenta de los cambios en la escenografía; continúa con su monólogo y de repente los mismos tramoyistas colocan un maniquí consistente en una figura femenina con traje de cuero, pelo rubio, lápiz labial rojo intenso; ante esto el público ya sin poder contenerse ríe estruendosamente; es en ese momento cuando el actor (el docente) se da cuenta de los cambios y se percata que su discurso queda obsoleto ante los cambios que se han operado; pero, sus reclamos van en el sentido del por qué los espectadores no le comunicaron los cambios, por qué lo dejaron continuar. Ante esto lo que trata de dar a entender Esteve es el hecho de que tan culpables son unos como otros; uno por no percatarse de los cambios que se introducían y los otros por no comunicarlos. Si se retoma este ejemplo, el cual no está de la misma manera en como lo plantea el autor, se hace para remarcar que el malestar del docente no es ficticio, es real, la misma sociedad lo ha generado; pero, es importante, que el profesor promueva la participación a fin de que la sociedad no sólo sea espectador y juez de los actos que realiza el maestro sino que también se involucre en las decisiones educativas, pues también a ella le competen.

El hablar de coparticipación involucra el hecho de que tanto padres, maestros, sociedad en general se asuman como responsables; los éxitos y los

fracasos de la tarea de enseñanza no competen única y exclusivamente a los maestros, sólo percibiendo de esta manera la tarea del profesor el malestar de este último tenderá a ser menor. De lo que deben estar conscientes los padres es del hecho de que los males posibles que se pueden dar en la escuela, muchas veces rebasan el nivel de competencia del maestro, hay aspectos que no pueden evitarse como hay otros que no pueden preverse con tiempo, en muchas ocasiones la enseñanza se da dentro de un marco de inmediatez. El reconocer que el acto de enseñanza está plagado de aspectos circunstanciales ante las cuales el profesor no puede ni mínimamente influir, el asumir que el fracaso no se debe personalizar, son dos aspectos que permitirán arribar a un tipo de concepción en la cual el trabajo del maestro sea redefinido como debe ser y que las expectativas preconcebidas del mismo sean eliminadas y si no cuando menos atenuadas. (José María Estéve, 1994)

Lo anterior también puede ser explicado a partir de lo que se mencionaba en los primeros párrafos de este apartado, la masificación de la enseñanza tiende a acentuar muchos problemas, desde el hecho del cuestionamiento de la idea de que a mayor educación mejor empleo y por lo tanto mayor salario; hasta la situación de que este fenómeno, el de la masificación, tiende a limitar el éxito de los estudiantes en términos de preparación para la incorporación al mercado de trabajo.

Un elemento que se ha contemplado de manera indirecta y no abiertamente es el hecho de la ausencia de un salario profesional, no es la intención al introducirlo que se piense que se va a reducir el fenómeno del malestar a un discurso político-sindical, precisamente se retoma aquí porque es un elemento importante a considerar; el hecho de que la percepción que recibe el maestro sea

poco significativa para hacer frente a las demandas de bienestar social que le impone esta sociedad capitalista, promueve que el profesor considere que el salario que recibe es respuesta a la valoración que la sociedad hace de su trabajo: ante ello el maestro se asume como un sujeto mal pagado, denigrado, pobremente valorado, humillado en su condición de persona y como profesional de la educación. No se desea profundizar más en este aspecto sólo que se considere como un elemento que genera el malestar.

Lo lamentable de lo que se ha mencionado hasta aquí, es el hecho de que en esta imagen de la profesión del maestro han contribuido los medios masivos de comunicación como ya se señaló anteriormente. Estos han introducido un doble discurso que genera confusión en la población; en algunos momentos se describe al maestro como conflictivo, por lo que se describió anteriormente y en otros casos como una profesión idílica que se concentra en los procesos de interacción entre maestro y alumnos.

La profesión del docente no es nada sencilla, las diferentes películas que se han producido con temáticas en relación al magisterio, juegan en ese doble discurso; si se recuerda alguna de ellas, la que sea, se puede percibir que está presente dentro de la profesión una gran cantidad de acontecimientos en los cuales se recupera únicamente un sola cara de la moneda; los profesores interactuando con sus alumnos y tratando de convivir con ellos, identificando el medio social y familiar del que provienen; la realidad es que en el momento actual para un maestro es difícil conocer la vida de sus estudiantes, más si ejerce su profesión en esta ciudad y el área metropolitana: se le presentan muchos problemas en el aprendizaje y en la enseñanza que debe resolver en el aula,

dentro de ese espacio físico, en función de que su acceso está limitado por la imagen que el docente tiene en la sociedad.

Esteve (1994) comenta que muchas personas que se interesaron inicialmente por la profesión de maestros, lo hicieron pensando en esos estereotipos transmitidos por los medios de comunicación; a veces esa imagen ideal se reafirma en la formación profesional que reciben en la normal, refiérase a las primeras páginas de esta fase, la formación que recibe en las Escuelas Normales; en esas instituciones se plantean situaciones pedagógicas artificiales que le hacen pensar al aspirante lo bondadoso y sencillo de la profesión; el contraste se da al momento de incursionar en un mercado de trabajo, cuando se da cuenta que la práctica real difiere en mucho de los esquemas ideales con que lo formaron. Esta situación puede llevar al profesor hacia distintas reacciones, una de ellas es el permanente conflicto que tiene, no saber cómo responder a los problemas que se le presentan; otra de ellas consiste en evadir la situación y convertir su actividad en rutinaria sin deseos de implicarse personalmente con la profesión que ejerce. Los psicoanalistas dicen en cuanto a una determinada patología, que algunas personas tienden a desequilibrarse y no poder conducirse ante los demás, otros tienden a negar algún problema; cualquiera de estas posturas son erróneas, lo sano sería, reconocer el problema y buscar el apoyo necesario para resolverlo; la idea no es quedarse indiferente pero tampoco desequilibrarse, pues el equilibrio en la persona se da en función de estar sano.

Cuando sucede todo lo anterior surge el agotamiento, éste no es ficticio, es una consecuencia del malestar docente; el agotamiento se manifiesta en la actividad que desempeña, los procesos de interacción se ven limitados así como los de aprendizaje que se tratan de favorecer; los factores que contribuyen en

el agotamiento son los que se han señalado en todo este apartado. El hecho de que el maestro se encuentre constantemente defendiéndose de las críticas de la sociedad en la que se encuentra inmerso, le obligan a realizar una actividad fragmentaria, por qué fragmentaria, porque se debate entre ser un profesor que busca la disciplina pero al mismo tiempo ser afectuoso y amistoso; atender a los niños que requieren su atención individualizada pero sin descuidar a los demás; cuidar el ambiente de la clase (material y humano) sin considerar que comparte el salón con otro profesor que labora en el horario contrario al de él; atender a los padres de familia que se presentan, pero sin descuidar las horas de clase; dar clase y atender actividades extracurriculares. Todo esto que se menciona convierten al docente en un profesional desorganizado que realiza mal el trabajo que le compete, pues se le acumulan un sinnúmero de responsabilidades las cuales le obligan a realizar a medias su trabajo.

La pregunta es cómo lograr modificar las condiciones existentes en la profesión del maestro, ésta parece ser la pregunta del momento y realmente no se está segura de tener una respuesta, producto de la revisión de las ideas de los autores, constituya una alternativa real; en primera instancia habría que hacer un planteamiento en relación a los procesos de formación de los maestros, reconocer las debilidades y fortalezas para promover iniciativas de cambio; lo importante es que este reconocimiento lo realicen los propios maestros, reconociendo las debilidades es como se pueden plantear alternativas de solución; por ejemplo, si el profesor concibe su profesión como una elección correcta, es el primer camino para eliminar el malestar que experimenta; el reconocer que la dinámica de su grupo es distinta a la de otro grupo en particular, lo cual obliga a un tratamiento diferente, es otro momento; tener la capacidad para apreciar las reacciones de

los sujetos con los que trabaja, es otro de ellos; el sentimiento de que es aceptado por los colegas de profesión, a los cuales debe ver como iguales que le pueden aportar ideas valiosas que recuperar; y uno de los más importantes, el ver a la escuela concreta, como espacio de acción específico, como una estructura social que depende del contexto general más amplio; si estos elementos no se los dio el proceso de formación del cual participó entonces es parte de la iniciativa personal que tendrá que llevar a cabo.

Dentro del cambio tienen singular importancia sus concepciones en relación a su permanencia en esa profesión, si él está en ella porque no cuenta con mejores oportunidades de desarrollo, entonces no es posible cambiar las condiciones existentes, pues no tiene compromiso con el trabajo que realiza; no será un entusiasta participante del cambio si él no está convencido de su trabajo. La fuente primaria de satisfacción o insatisfacción lo constituye el trabajo mismo. Si la insatisfacción es originada por factores externos a él entonces el proceso de cambio es más sencillo: pareciera que se incurre en una contradicción por lo que se señala en los primeros párrafos de este apartado sobre lo que ocasiona el malestar, pero no es así; se comentó sobre los efectos que ejerce sobre el trabajo que desempeña el docente, las opiniones de los demás, las cuales influyen positiva o negativamente sobre la labor que desempeña; sin embargo, cuando el propio sujeto se convence de lo que dicen los demás, entra en un estado de insatisfacción que es más complicado superar; nuevamente se están considerando aspectos psicológicos, pero la respuesta es la misma que se señala anteriormente, la enseñanza es una actividad que se realiza entre sujetos y éstos están conformados de deseos, aspiraciones, anhelos; son seres que poseen voluntad de acción y de sentir lo cual no se puede eliminar.

Jesús García Álvarez (1993) menciona que si el profesor participa directamente en procesos de cambio, logrará repercutir favorablemente en su pensamiento, actitudes y conductas y por ende el proceso educativo mejorará; sin embargo, el profesor actualmente plantea muchos argumentos para no involucrarse en esos procesos, afirma que no tiene tiempo, que debe acudir a otro centro de trabajo a laborar, que tiene un sinnúmero de obligaciones familiares que atender; probablemente estos argumentos puedan ser más fácil de atender, pero si el profesor alega que no está motivado para participar, que no confía en las actividades que se promueven, que no responde a sus intereses el participar en ese proceso de cambio, que se declara abiertamente escéptico al trasfondo de las estrategias que se van a realizar, etc., son situaciones más complicadas a las que el tiempo para su atención será mucho mayor.

Siguiendo en esta misma línea, el trabajo de los maestros se verá favorecido en la medida en que se modifique las condiciones y los valores de la sociedad que los rodea; es imprescindible la generación de cambios cualitativos en relación a la función social de la escuela, de las directrices curriculares, en el propio papel del maestro, las cuales pueden ser realizadas por pocos participantes, pero lo importante es empezar a hacerlos. Andy Hargreaves (1995) comenta que se debe iniciar una cultura sobre el trabajo de la enseñanza, el reconocer una serie de supuestos básicos, que van desde actitudes, valores y creencias, los cuales son compartidos por los docentes, pero que sin embargo de lo que se trata es de rebasar esa esfera privada de lo docente y abarcar el ámbito de acción en que se realiza el trabajo. Esto es positivo, pero existen contradicciones; en el sistema educativo del estado se habla, a partir de la modernización, de la idea de profesionalizar al docente y buscar mecanismos

tendientes a su revalorización, sin embargo, ha aumentado la inspección del trabajo que desempeña el profesor, los métodos de enseñanza que emplean y los conocimientos básicos que los justifican, se encuentran en una crítica constante; ello revela tendencias mecanicistas que contradicen la idea anterior. El cambio se piensa únicamente para los profesores, pero muy pocas personas desean hacer algo al respecto; con esto se quiere dar a entender, que el cambio es también de los que están fuera del magisterio, del público en general, los cuales también buscan hacer algo por la educación; los cambios no se dan por decreto es nuevamente en las palabras de Hargreaves, una cultura sobre el trabajo de la enseñanza.

Si se desea hacer que el trabajo de los profesores sea más reflexivo, crítico y menos utilitario, se tiene que destinar tiempo a los procesos de formación de los sujetos, la cual se da en las aulas por las cuales se transita, involucrando naturalmente la propia historia de vida de la persona y el contexto específico en que ésta se desarrolla. En ese proceso de cambio debe participar el maestro pues él es quien puede dar a conocer sus opiniones y las preocupaciones fundamentales que tiene. Sólo de esta manera podemos hacer un cambio más realista y significativo, en el cual señalamos un fin pero inscrito en un contexto específico.

Ahora bien, dentro de ese proceso de cambio habrá que luchar contra inercias de los mismos profesores y de la sociedad en general; las prácticas y procedimientos de cambio involucran mecanismos sociológicos y psicológicos que configuran su destino, con independencia del contenido, lo cual conlleva a que una determinada empresa prospere o fracase. El cambio como tal es un proceso, en muchas ocasiones el cambio se da en las prácticas y no en las creencias de las

personas; si eso es así entonces el cambio puede ser circunstancial y momentáneo, y como tal desaparecer, dando lugar a las concepciones y prácticas que vino a sustituir; lo que se trata de dar a entender es, de que el cambio como discurso se escucha bien, pero que hacen falta más elementos para que en realidad constituya un proceso de transformación; se requiere de la participación comprometida de todos, para poder tener éxito. El escuchar a los profesores puede ser una estrategia, Hargreaves (1995) afirma que no se trata de celebrar y aplaudir todo lo que ellos digan, sino más bien analizar sus propuestas, pues son ellos que día a día están al frente en sus aulas; por lo regular las empresas de cambio han sido dirigidas por los administradores, que creen saber lo que los profesores necesitan cambiar, tal vez sí lo sepan, pero el hacer a un lado a los maestros lo único que va a resultar es promover cambios circunstanciales y de poco impacto en la educación, lo cual al final de cuentas es la meta central.

En muchas ocasiones esos administradores y políticos, reducen el problema educativo haciendo referencia a una sola variable, por ejemplo afirman que en gran medida el fracaso del sistema escolar, que los niveles educativos sean bajos y que los jóvenes fracasen o dejen el sistema educativo, se debe a que las prácticas de los profesores son deficientes o están mal orientadas, (Hargreaves, 1995), en función de ello introducen de manera drástica e incluso agresiva un determinado mecanismo de control que asegure el cambio de la situación que se manifiesta y que haga de la empresa educativa una actividad más responsable. La mayoría de las reformas educativas en México han tenido detrás esas concepciones, incluso han sido ingeniosos al disfrazar esa intencionalidad encubierta, en ocasiones no tanto, diseñando mecanismos de promoción que se

presentan como estímulos a su participación en las estrategias de cambio, el ejemplo actual lo constituye la Carrera Magisterial.

Los maestros deben convencerse de la necesidad del cambio, esa necesidad fundada en el deseo de esos profesionales de mejorar las condiciones existentes en el sistema de educación para el cual prestan sus servicios; ello con la finalidad de seguir manteniendo su fuente de trabajo. Deben crearse mecanismos de participación para el cambio que involucre a todos los integrantes del proceso educativo, sean éstos maestros, alumnos, padres de familia, sociedad en general. Aquí se podría argumentar que para eso son los Congresos de Educación que se promueven; sin embargo, tales eventos caen en un protagonismo de tipo político, dejando en segundo o tercer término los aspectos académicos. Si realmente esos espacios de consulta y de análisis sobre lo educativo, fueran para concretar estrategias de acción a desarrollar sobre los principales problemas que tiene el maestro y la labor que realiza, las cosas serían muy distintas.

Aunque más adelante se hablará sobre el tema de la investigación que realiza el maestro en las aulas y la que se realiza sobre el trabajo de los docentes, es importante que se comente en este momento lo siguiente, porque ello está enlazado con el proceso de cambio. En estos últimos quince años, se han dado a conocer los resultados de las investigaciones que algunos estudiosos de lo educativo han realizado en relación al trabajo del maestro (Cecilia Fierro, 1995); en otros países específicamente en Estados Unidos y en España, estos estudios datan de más tiempo atrás; el que se estén dando cada vez más apoyos para investigar sobre el trabajo en el aula es revelador. Los estudios revelan que a partir de los cambios de orientación teórico-metodológica de los Programas de Educación Primaria en el año de 1993, el trabajo que desempeña el maestro en el

aula ha ido cambiando paulatinamente; la enseñanza se ha vuelto cada vez más compleja por lo que precisa del dominio de destrezas que anteriormente no empleaban los profesores; entre ellas la modificación de su rol como maestro, y no en un liderazgo vertical sino compartido con los demás profesores; la colaboración en las decisiones que deben tomar y el socializar sus saberes con los demás maestros, que poseen una experiencia similar a la de él, pero que por alguna situación desconocen un determinado aspecto. En ese sentido los Centros de Actualización del Magisterio (CECAM), parten precisamente de esa intención, que es la de compartir el saber de boca de un similar al profesor que se está actualizando, de esta manera la teoría pedagógica a transmitir tiene como referente inmediato la práctica.

Dentro del proceso de cambio también interesa involucrar una nueva variable y es la del tiempo; esta categoría cobra singular importancia pues es importante considerar el tiempo en función de otros indicadores; los administradores de lo educativo ven al tiempo como el que el docente permanece dentro del aula; por ejemplo el docente entra a las 7:30 a.m. y sale del centro escolar a las 12:30 p.m., eliminan de esas cinco horas el tiempo del receso de media hora, quedando 4:30 horas efectivas de trabajo, que se va en tomar lista, en revisar tareas y en dar uno o dos temas nuevos; en función de lo anterior establecen que realmente es poco el tiempo que están en clase y por eso la educación manifiesta muchos problemas. El tiempo debe ser contabilizado de manera muy diferente, ya que el profesor prepara su clase, se perfecciona profesionalmente asistiendo a cursos, resuelve los problemas en la enseñanza que se le presentaron en el momento en que estuvo en el aula, etc. Andy Hargreaves (1995) señala el hecho de que la relación entre el tiempo y el trabajo docente se sitúa en un nivel más complicado

que la concepción fragmentaria y reduccionista que se mencionaba antes; para un profesor, el tiempo constituye una restricción objetiva al trabajo que realiza, pero también es fuente amplia de posibilidades y limitaciones subjetivamente consideradas. En ese sentido se hablaría de dos categorías del tiempo, la objetiva y la subjetiva; la primera está determinada por lo que se señalaba al inicio de este párrafo, es decir, el punto de vista del tiempo como condición instrumental, de organización, Hargreaves llama a esta concepción como técnica-racional (1995). En la otra consideración, la del tiempo como categoría subjetiva, se estaría pensando en la persona; el tiempo para planear, evaluar, diseñar, enseñar, etc., está determinado por cada una de los maestros y, estas actividades rebasan al tiempo en que se está frente grupo, los cuales tienen una amplia relación con otros aspectos de sus vidas, en donde se conjugan intereses y actividades que presentan las situaciones en que se mueven.

Lo anterior es válido al menos para el contexto estatal en el que realizan los profesores su labor; los maestros en su labor pedagógica realizan varias cosas a la vez: dar clase, atender a los padres, actividades administrativas, etc.; esas actividades imponen una serie de adecuaciones a los programas oficiales; están susceptibles a la opinión del contexto; estas características imponen una concepción del tiempo subjetivo.

Las últimas ideas que se han señalado en relación al cambio, requieren del compromiso, de los diferentes actores, los cuales pueden presentar proyectos alternativos de desarrollo de la docencia y de la escuela; en esa reconstrucción habría que pensar a las instituciones educativas no como cosas hechas, sino como parte integral de una historia, protagonistas del presente pero también forjadores del futuro. En 1996 cuando se dio cita la 45ª Reunión de la

Conferencia Internacional de Educación, en Ginebra Suiza, se planteaba precisamente el reconocimiento de la importancia de la contribución de los docentes a la renovación educativa; el docente considerado como actor importante en la transformación, pero no en aislado. El docente como impulsor del cambio a través del involucramiento de los alumnos, padres de familia y sociedad en general. Los participantes en esa reunión hablaron sobre la necesidad de propiciar la participación activa de los profesores, concertando a los demás integrantes a colaborar, en la transformación de las condiciones educativas existentes; ello significa que se adopten medidas que favorezcan la autonomía educativa y la profesional, así como el sentido de responsabilidad del docente, en lo cual participan todos. El de generar políticas educativas tendientes a recuperar la trascendencia de la profesión de maestros; pretendiendo modificar los procesos de formación inicial adecuados a las transformaciones científicas y tecnológicas operadas en la sociedad. La idea de apoyar a los docentes en todos los niveles geográficos en los cuales desempeñen su labor.

Se cierra este apartado diciendo que el poder del profesor en aislado es limitado; sin sus esfuerzos jamás se podrá lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados. La escuela es, en palabras de Stenhouse (1991), la comunidad básica en educación y es precisamente en ese nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de innovación. Es también importante considerar que es precisamente la escuela quien nos puede señalar los cambios y las posibilidades de llevarlos a la práctica: las limitaciones pueden darse en dos sentidos, en el referido a los recursos materiales de que dispone: edificios, mobiliario, etc; otra y probablemente la más determinante, la opinión de los padres y del contexto

social en que se inscriba la escuela. Estas podrían considerar dificultades con las que tropieza el cambio, pero también revelan la necesidad precisamente de él.

Lo que debe estar consciente toda persona que introduzca un cambio, es el hecho de que pone en peligro los mecanismos de control establecidos, lo cual también puede generar una limitación para él; debe también quedar en claro que el cambio repercutirá en las actitudes de las personas por lo cual es importante diseñar un plan de acción.

D. Competencias para la enseñanza

¿Quién es un buen maestro?, son tan variadas las respuestas que se pueden dar a esta interrogante, habrá quien diga que es aquel que posee ciertas aptitudes, otros se centrarán en cuestiones relativas a la personalidad, otros al manejo de grupo, unos más a la facilidad de interacción con los demás. Desde siempre se ha hablado de los profesores como si fueran sujetos perfectos o preocupados por alcanzar tal perfección. La realidad es que en muchas ocasiones esa concepción ideal de profesor está alejada de la realidad, por qué pues porque al magisterio ingresan una gran cantidad de sujetos que no tienen ninguno de los atributos antes señalados. María Cristina Davini (1995), establece que entre los que ingresan al magisterio predomina la población del sexo femenino, provienen de sectores medio-bajo, son hijos de empleados, obreros o trabajadores por cuenta propia; con madres que se dedican a las tareas propias del hogar y cuyo nivel máximo de estudios en promedio es la primaria. En la autoevaluación institucional que inició desde el mes de junio de 1998 y que concluyó en octubre de ese mismo año, en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes, se coincide

precisamente con la situación que refiere Davini; en este proceso de autoevaluación se consideraron precisamente varios indicadores, entre ellos el perfil de ingreso, la competencia práctica, los saberes curriculares.

En relación al perfil de ingreso es necesario comentar algunas situaciones que son importantes; la profesión de maestro es considerada, según los resultados de ese proceso de autoevaluación al que se hace referencia con anterioridad, (Cfr. Escuela Normal "Miguel F. Martínez, 1998), como una segunda elección ante el fracaso por ingresar a la universidad: el ingreso obedece en muchas ocasiones por ver a la docencia como una salida laboral rápida y no como aspiración personal. Muchos de los estudiantes que ingresan ya fueron rechazados en otras instituciones de educación superior, en las cuales cursaban carreras que no tienen ninguna relación directa con la del magisterio, por ejemplo, contaduría, arquitectura, etc. La mayoría trabaja como empleado en algunos centros comerciales de la localidad; son contados los alumnos que dentro de su familia hay maestros, lo cual constituiría un referente específico que motivara la elección. Si son éstas algunas de las características de los futuros profesores, entonces el tema de la competencia es bastante delicado y merece especial atención.

Ahora bien, para algunas personas, el hecho de que para ser maestro se requiera tan poco tiempo de formación, es otro de los elementos que determinan la competencia de los profesores; ello es interesante de considerar porque se parte del hecho que si el profesor forma alumnos y si la preparación profesional que recibe es limitada, entonces la competencia del profesor está determinada por lo anterior. Sin embargo, con esta postura de la competencia se está haciendo equivalentes dos procesos que no lo son, el de la preparación profesional y el de la práctica profesional; ya anteriormente cuando se señaló lo que involucra

el proceso de formación, se estableció claramente esta situación. Quienes opinan de la anterior manera están considerando a la profesión de maestro como una semiprofesión y haciendo referencia al hecho de que el éxito o fracaso en la práctica docente obedece precisamente a esa preparación que se recibe. No existe una conexión directa entre los conocimientos disciplinarios y el actuar del docente en el aula y en el centro escolar; ello es así por lo que se comentaba en un apartado anterior en el que caracterizaba a la práctica docente, el carácter momentáneo e imprevisible con que ocurren las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, dificulta la capacidad reflexiva de los docentes; lo cual obliga hacer uso de otros recursos que no corresponden precisamente a la formación. (Jackson, 1995)

La competencia del maestro estriba en la capacidad para poder hacer uso de recursos conceptuales y metodológicos que le permitan entender e intervenir en las diferentes situaciones educativas que se le presentan; las cuales no son uniformes, ni constantes, sino actos complejos y singulares. Esto que se señala es posible, al vincular la reflexión con la formación y ambas con la capacidad de investigar, para entender la realidad tan complicada y cambiante que se le presenta al profesorado.

La anterior concepción es importante ya que actualmente las miradas están puestas sobre el maestro y éste es constantemente evaluado y juzgado por sus acciones; por ello, si se parte de concebir al docente como un profesional de la enseñanza, a pesar de las limitaciones sobre su autonomía en la toma de decisiones; si se ve al profesor como un profesional que intenta replantear su función y su trabajo; ello obliga a pensar en un sujeto que intenta encontrar pautas y estrategias que le permitan enriquecer su práctica profesional; este

profesor pretende hacer de su práctica profesional una preocupación mutua, donde exista la crítica y la duda; un maestro que elimine paulatinamente la distancia social, reconozca las diferencias individuales, sociales y culturales, con miras a utilizarlas en beneficio de todos los participantes; un maestro que logre la fusión del conocimiento con la vida de los participantes.

El problema radica precisamente en la concepción del enseñante como profesional, es oportuno señalar los factores que Fernando Hernández (1996) comenta a propósito de ello; según este autor entre lo que diferencia a un trabajo profesional de otro que no lo es, se encuentra lo siguiente: el trabajo a realizar no será manual, tiene un área de conocimiento definida, la preparación para realizar tal trabajo tenderá a ser especializada, las cualidades que habrá de tener la persona deben estar reconocidas, el código ético debe regir las acciones, existe un cuerpo de control que sanciona o abandera las decisiones. El problema se encuentra en el hecho de la dificultad que tiene el docente para ser autónomo; no tiene un poder general sobre lo que realiza; la toma última de decisiones no le competen a él, el hecho de que tenga que realizar su labor en condiciones difíciles lo obligan a aceptar situaciones que de ordinario no haría; la situación de tener que realizar actividades extraescolares no remuneradas, el tener que participar en planes de formación fuera del horario escolar, etc. La salida que le da Fernando Hernández (1996) a esta situación no autónoma del trabajo del maestro es la de concederle la noción de profesionalidad al trabajo que desempeña el maestro, a manera de mejorar su imagen, pero sin hacer referencia al compromiso de mejorar la práctica profesional, porque ésta no es una decisión en aislado sino en conjunto.

Si se sigue analizando lo que involucra la competencia del enseñante, se hablaría de un buen profesor cuando:

Sus decisiones están centradas en los deseos, características y aspiraciones del alumnado; puede comprender y tratar de entender al alumno; en las relaciones que establece con los demás existe el compañerismo y la comunicación; evalúa considerando no sólo el rendimiento del alumno, sino la modificación de hábitos, actitudes; participa en actividades de mejoramiento profesional; se preocupa por mejorar su trabajo, evaluándolo sistemáticamente, en función de ello establece redes de relación con otros docentes; considera su labor como inscrita en un contexto educativo complejo y que rebasa los límites del aula; establece conexiones entre la teoría pedagógica y la práctica.

De alguna manera de lo que se trata es de pensar en un maestro que posea una capacidad de desarrollo profesional autónomo mediante el autoestudio sistemático de su persona; el estudio sistemático de otros enseñantes y la comprobación de las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula; desde este punto de vista, si no existe la capacidad de autocrítica, de aceptación de lo que otros realizan, no se podrá hablar de competencia.

Hablar de competencia involucra conocer las características de la función que desempeña el profesorado, las cuales se pasa a precisar: Se debe saber que a partir del ejercicio docente, el maestro no logra el desarrollo del alumno sino más bien lo promueve, lo fomenta; si se puede percibir, el énfasis se está señalando en otro punto, por qué pues porque si se piensa que el maestro a partir de su actividad logra que el alumno alcance la plenitud de su evolución, se estaría pensando en el docente como un mago que obtiene resultados favorables, el ver la situación de la otra manera, como un profesor que entiende y que promueve o

fomenta se deja abierta la posibilidad de que el alumno y su propia historia se manifiesten.

Estas mismas consideraciones deben tenerse en relación al trabajo del docente, las expectativas que se tengan de él deben poseer la misma consideración que las del alumnado.

El trabajo del profesor debe visualizarse inscrito en ciertas condiciones reales, no en abstracto; es decir, el profesorado ejerce su función en determinado contexto específico; dentro de este aspecto cobran importancia las experiencias que el profesorado posea, lo cual constituye su historia laboral y social.

Debe también considerarse que el profesor posee ciertas estructuras cognitivas previas, las cuales es importante revelar con el fin de entender cada una de las acciones que implementa en las aulas; ello significa que no se parta de la concepción de un vacío conceptual que hay que llenar.

La competencia de la profesión del enseñante se entiende a partir de considerar las diferentes variables significativas, lo cual involucra el sistema de formación de los participantes, las condiciones específicas de trabajo en el aula, en lo cual participan los sujetos; éstos son precisamente quienes mediatizan, condicionan e influyen cada una de ellas. La actuación, planeación, evaluación, etc., que realiza el profesor se fundamenta en los supuestos pedagógicos y psicológicos; ello determina la toma de decisiones que realiza. (Fernando Hernández, 1996)

Dentro también de este asunto de la competencia se debe reconocer el valor que tiene la práctica; esto de alguna manera ya se había mencionado al hablar de las características de la práctica docente, sin embargo, es pertinente el remarcarlo con la finalidad de que no se olvide ese carácter que posee y el

valor que adquiere al hablar de este aspecto. El maestro actúa basado muchas veces en el sentido común, afirma: no voy a enseñar de esa manera la suma porque los niños se aburren; el explicar muchos de los sucesos que acontecen en ella a partir de opiniones es también otro rasgo esencial, por ejemplo: hoy los niños están muy inquietos porque va a cambiar el clima mañana; probablemente los sujetos sí manifestemos cambios en nuestra conducta a partir de esas modificaciones en el ambiente físico, pero el profesor no se detiene a investigar si realmente eso sea así; el maestro emplea una gran cantidad de destrezas para que el grupo se mantenga disciplinado, las cuales en muchas ocasiones no se fundamentan en un conocimiento sobre el niño; el profesor adecua sus conocimientos al saber contextual en que realiza la práctica, en función de él toma decisiones; todos estos aspectos los constata en la práctica, ella es la que le proporciona elementos para fundamentar las suposiciones y acciones que realiza.

Jackson (1995) habla de que las acciones y decisiones que ejecutan los maestros están determinadas por cuestiones morales y sociales implícitas, en lo cual queda en segundo o en tercer término el proceso de formación; ello hace que la práctica docente se mueva dentro de un ambiente problemático y de difícil caracterización; sin embargo, para quienes están interesados por determinar las características que definen a un buen maestro, éste es un elemento que no se debe pasar por alto. El conocimiento acerca de la competencia del profesor, se va construyendo poco a poco, no se puede definir éste es un buen maestro y este otro no, al ver de manera superficial y una sola vez los elementos que se involucran: la formación, la historia de vida, el ejercicio docente; se requiere mucho tiempo para poseer elementos de peso y sobre todo reales acerca de este asunto. La cuestión es, como se señalaba en los primeros párrafos de este

apartado, si el conocimiento que el maestro lleva al aula, se construye y se reconstruye a partir de las características que adopta su ejercicio dentro de ella, entonces cuándo se podrán tener elementos para afirmar: ya tengo los referentes suficientes (en términos explicativos) sobre la profesión del enseñante. A lo que se puede aspirar es a arribar a una caracterización preliminar más no universal ni mucho menos acabada, sólo un referente que se irá reconstruyendo paulatinamente.

Esta situación que se describe en relación a la práctica docente del profesor ha llevado a calificarla como atórica, sin sustento, plagada de inmediatez, individualista, irreflexiva, empleo exagerado del ensayo y error, rutinaria, dominan las creencias, verticalismo en las acciones, afectiva, etc. (Jackson, 1995) Qué se puede decir al respecto, pues el retomar algunos elementos que ya se han comentado con anterioridad los cuales no son justificaciones pero sí soportes explicativos sobre el actuar del profesor; la práctica de los maestros adopta esas características porque vive en un ambiente de inmediatez, y aquí se retoman nuevamente los resultados de las observaciones de Jackson, (1995), se dan situaciones a las cuales debe darse respuesta en el momento, por ejemplo: un niño no puede restar y el profesor modifica su estrategia de enseñanza para lograrlo; el problema es que no se percata de que en anteriores años se le presentó ese mismo problema y mucho menos qué acciones llevó a cabo para solucionarlo; tampoco recupera los conocimientos que tiene (porque sí lo posee) sobre la forma en que el niño aprende, lo que le interesa es el aquí y el ahora; ello genera que el maestro termine al final del día agotado por tener que resolver problemas que poseen ese carácter de inmediatez; no se debe olvidar que el profesor no posee una autonomía profesional; el curriculum es

inflexible, al menos en la escuela pública, la administración que se hace del trabajo del maestro por parte de las autoridades superiores, mantiene al profesor en cierta indefinición sobre la supuesta libertad que posee, lo cual se traduce en implementar de manera impositiva a los alumnos determinados contenidos; aún con esto el profesor busca favorecer el desarrollo del alumno en términos individuales, es decir apoyarlo en aquellos aspectos que lo ve limitado.

Jackson (1995) establece que el análisis de la práctica docente se basa únicamente en aspectos fenomenológicos acerca de los procesos cognitivos que desarrollan los profesores; ello es sólo un elemento, muy parcial por cierto, los pensamientos y acontecimientos son fenómenos sociales que responden a un marco específico en el que se involucran aspectos históricos, sociales, institucionales y políticos, no en este orden pero ellos configuran ese quehacer del docente.

Ahora bien otro elemento que se involucra dentro del análisis de la competencia es el referente a la vocación, en muchas ocasiones no es precisamente el que determinó la elección de la profesión del magisterio, sin embargo, ésta se encuentra en ocasiones ausente del escenario; cómo se puede uno percatar de que un maestro posee o no vocación para enseñar, esta es una pregunta de difícil respuesta. En el proceso de enseñanza-aprendizaje en que se involucran el maestro y los alumnos, en primera instancia, se ponen en juego un conjunto de emociones porque se está hablando de un proceso de interacción; no es un monólogo el que establece el maestro sino más bien un diálogo, en ese sentido, lo que el profesor expresa y transmite al alumno tiene singular importancia; la mímica, los gestos, su lenguaje verbal, etc., que entran en juego al momento de transmitir un conocimiento tienen definitivamente una base

emocional, los cuales podrán determinar que el aprendizaje sea o no motivante, lo importante radica en la disposición que manifiesta el docente para resolver los obstáculos que le presenta el alumno, la responsabilidad que asume para encontrar el mecanismo más apropiado para que el estudiante adquiera determinado conocimiento. Se puede hablar de vocación cuando el docente realiza sus acciones más allá de las que le han sido conferidas, ello sin interferir en la intimidad de los participantes; cuando se señala se refiere al hecho de involucrarse afectivamente con sus alumnos; la profesión de maestro no es como la del médico con un paciente, donde el primero tiene que mantenerse neutral emocionalmente con el segundo, sobre todo en casos en que tenga que comunicar sobre algún aspecto que se refiera a la pérdida de la vida; el docente tiene que conocer a sus alumnos para poder determinar hasta dónde las estrategias de enseñanza son adecuadas al momento por el que pasa el alumno. Marcel Postic (1996) hablaba de que lo que hace a un buen maestro es precisamente el conocer el sentimiento de la infancia, el amar a los niños (tener simpatía por ellos), el ser más que maestro, amigo, el de entender las cosas desde la visión de los infantes; en suma conocer su universo y captar los intereses que les animan. Este autor afirma que un buen maestro debe sacar provecho de las situaciones que se presentan en las aulas para abordar contenidos escolares, esto le da un carácter dinámico y flexible al proceso de enseñanza; además de ello, el utilizar las situaciones de la vida de los alumnos, permite la conexión entre la teoría y la práctica; esta actividad la puede llevar a cabo quien posea un nivel de competencia referido en términos de saber, lógica en lo expuesto, empleo de un método; pero también en cuanto al manejo del grupo, el control de la disciplina, supervisión del trabajo, animación de los alumnos, etc. La

conjugación de todos estos elementos en los cuales están implicados los alumnos y el maestro, es lo que hace a un maestro competente.

Por lo señalado hasta este momento, resulta entonces que el tema de la competencia es complicado de abordar y sobre todo qué criterios van a determinar esa supuesta competencia. No se puede determinar el valor profesional de un docente por el hecho de que los contenidos que enseñan sean o no aprehendidos por el alumno; tampoco se puede establecer claramente cuándo el profesor produce los cambios deseables en el alumno de una vez y para siempre; mucho menos es posible determinar que la competencia está dada en términos de producir efectos en los miembros de los grupos sociales a los cuales sirve. Entonces qué se va hacer para determinar la competencia del profesor, la salida se encuentra en el hecho de ver al maestro desempeñándose en determinado contexto social, y que la competencia estará determinada precisamente por el lugar específico en el cual se ejerza la profesión; de esta manera se entraría a un concepto multidimensional de la competencia; en el cual se estaría pensando en una competencia determinada para distintas clases de profesores, de alumnos, de programas y de situaciones. (Postic, 1996); la multidimensionalidad está dada por las condiciones en que se presenta la docencia, como ya se señaló, las cuales involucran las condiciones materiales de la escuela, naturaleza de la localidad en que se ubica geográficamente y humana.

En ese sentido se hablaría de que la competencia está determinada por las experiencias de formación del profesor, en las cuales entra la historia personal del sujeto, las condiciones contextuales en que se dio así como las características sociológicas de la formación; las características personales del profesor, sus aptitudes, sus motivaciones, sus hábitos y conocimientos; el actuar del profesor

en el aula, sus rasgos esenciales y las respuestas que ofrece; los efectos que tiene su actuar pedagógico, las respuestas de los alumnos (las visibles y las ocultas); los efectos a largo plazo, en términos del desenvolvimiento del alumno en su vida diaria y futura, en el interés que posea por participar en procesos de educación y por último, en la posibilidad de prepararse para convertirse en un profesional.

Lo que debe quedar claro hasta este momento del discurso, es el hecho de que la transformación del quehacer docente debe partir del propio docente; muchas políticas de transformación enfatizan en los aspectos curriculares, metodológicos, etc.: lo importante es, poner los ojos en el maestro (ya se había dicho), que éste ya no esté pasivo escuchando las prescripciones que los demás le hacen sobre lo que debe hacer, porque al final de cuentas hace lo que desea dentro del aula; más bien se trataría de eliminar el carácter de perfección a la docencia, se trataría de cambiar la ética en que se fundamenta la relación pedagógica; desmitificar la función ideal del docente y aterrizarla en el contexto específico en que se desarrolla; ello significa que se vea a la docencia como una actividad en ocasiones burocratizada, en otras contradictoria, en otras verticalista y todos los demás adjetivos que están presentes en el ejercicio docente; ello permite reconocer lo que se está haciendo, hacer que el maestro se reconozca dentro de ella y lograr ver a la escuela como una instancia que legitima procesos sociales más amplios, que dentro de ese centro se comunica el saber deseable para adaptarse a una sociedad; si de esas situaciones está consciente el maestro y el alumno, entonces la relación tiene cimientos más firmes porque cada uno de ellos sabe a dónde va encaminada su función.

De alguna manera al pensar de la anterior manera se está modificando la visión un tanto ideal acerca del "deber ser" del maestro, por una visión integral, que permite entender realmente lo que el docente "es"; donde se involucran desafíos que enfrentar, condiciones específicas de la práctica y la naturaleza misma de su trabajo pedagógico. (Davini, 1995) La revisión de lo que se señala, permite generar un tipo de concepción de docente en el cual sus competencias profesionales y humanas no se agotan en el aula, sino que la rebasan hasta el contexto social específico en que se ubica el quehacer; esta situación que está en estos momentos en evolución, o más exactamente en proceso de transición. El docente en estos momentos al participar en los programas de actualización que ofrece el estado (CECAM, UPN, etc.) se está percatando que su valoración y definición ha cambiado, convirtiéndose ahora en protagonista activo en el proyecto educativo en que está inmerso. Ello genera obviamente modificaciones en sus concepciones acerca del alumno, de él mismo, del contenido a manejar, del estilo de autoridad, del replanteamiento de valores y creencias que se consideraban como válidas, de la toma de conciencia acerca de los demás miembros del grupo, etc.

Es importante en estos momentos, donde el proyecto educativo estatal no está muy claro en cuanto al futuro de los maestros (a lo mejor en eso radica su claridad), el intentar hacer más atrayente la profesión de maestro, que ésta ya no sea una profesión de segunda, que los talentos de los jóvenes actuales sean aprovechados para incursionar al magisterio; que los cambios estructurales en un país como éste se encuentran en la educación y, si ésta es dirigida por personas con iniciativa y que poseen determinados dotes individuales el cambio que México espera será inminente. Dentro de ese perfil de ingreso a las Normales no deberá

centrarse tanto en los conocimientos disciplinarios que posea el candidato sino más bien en las cualidades personales; un sujeto para el cual los valores morales, la responsabilidad, la solidaridad, la motivación, el trabajo en equipo, la disposición para el trabajo, la aptitud para comunicar los hallazgos, etc., sean sus banderas de acción. Esto se puede lograr al dar a conocer lo que involucra la profesión, la pregunta es cómo, definitivamente no diciéndolo solamente sino también abriendo las puertas de las aulas de trabajo y las de las instituciones encargadas del proceso de formación. Además de lo anterior que está referido concretamente al perfil de ingreso, es importante el articular la formación inicial recibida con la formación en el servicio; el docente que egresa no es un ser perfecto que posea todas las verdades y respuestas a lo que acontece, como toda persona sólo la experiencia le irá diciendo qué aspectos hay que cambiar y cuáles mantener; la cuestión es que por trabajar con seres humanos sus equivocaciones en el ejercicio cuestan mucho, son vidas y destinos de las personas; si esto es así no se debe dejar solo al maestro, el invitarlo a participar en programas de formación permanente es una salida; dentro de ellos debe contemplarse el trabajo en equipo, la aventura para innovar y experimentar, el respeto a las ideas de los demás, el considerar la diferencia cultural que posee cada uno de los involucrados y algo que ya se comentaba desde el primer apartado de esta fase explicativa, la educación compete a todos, un programa de formación destinado a hacer de los maestros sujetos más competentes, involucra a la sociedad en general.

Se desea cerrar este apartado recuperando algunos comentarios de Juan Carlos Tedesco (1996), en relación al papel del maestro y su competencia, afirma que en este momento se han agotado los discursos que se refieren al docente en tres perspectivas: uno de ellos el ver al maestro como víctima del sistema

educativo del cual forma parte; otro referente a decir que es el culpable de todos los males de la educación y, por último el referente a que es poco importante dentro del proceso; son concepciones demagógicas que no han generado soluciones reales, según la opinión de Tedesco; lo que se requiere es que el maestro sea el protagonista de todas las acciones, que él abandere cualquier decisión que se vaya a tomar en materia pedagógica; ello significa que no se trata de continuar reconociendo la importancia del papel que realiza el maestro, si él mismo no la promueve, si no busca la autonomía profesional, ésta no le va a llegar a las manos; si no pone un alto a las concepciones que lo rodean sobre la necesidad del cambio y las dificultades que éste conlleva, ese discurso seguirá persistiendo; si hace propuestas referentes al proceso de selección de maestros, el futuro de su profesión tendrá que ser distinto; sólo de esta manera se puede avanzar en muchas de las cosas que se han planteado hasta este momento.

III. EL CARÁCTER QUE TIENE LA INVESTIGACIÓN QUE REALIZA EL PROFESOR DESDE EL AULA

Primeramente es importante comentar de qué manera el proceso de formación que ha recibido el profesor normalista, contempla una preparación en investigación, al menos la que se expresa en los programas vigentes. Si se observan y se analizan los modelos curriculares se podrá notar que existen espacios para el tratamiento de cursos referentes a esa materia, sus programas plantean propósitos, temáticas, bibliografía, etc., que ya quisiera ver un maestro de posgrado con sus alumnos; la investigación dentro de los programas de las escuelas normales se presenta con metas muy ambiciosas, aunque también en ocasiones confrontando la orientación teórica de los demás cursos que componen el modelo curricular del que se trate; se tratará de precisar esta última idea.

Dentro de cada plan de estudios existe una columna vertebral alrededor de la cual giran los diferentes cursos que se ofertan; en el caso de las escuelas normales, esa columna está constituida por los cursos del área pedagógica en los cuales se recrea la práctica docente, por ser ésta el objeto de estudio; como apoyo a esa línea general se encuentran materias que se dedican a observar la práctica docente, otras que se centran en analizar los contenidos disciplinares de la escuela, otras a comentar sobre los métodos y estrategias para abordar esos contenidos; las diferentes materias buscan engarzarse a ese eje rector; sin embargo, esta situación a la que se hace referencia es desde el punto de vista ideal. Si se leen los últimos Planes y Programas, específicamente los que ofrecen la carrera en cuatro años (de 1968 a 1983), o en siete (de 1984 a 1996, la última

generación de este plan egresa en el año 2000), se podrá observar lo que se está comentando; se debe aclarar que no se recuperan los principios del nuevo plan de estudios para las normales que empezó en 1997, porque se trata de una licenciatura en formulación de los contenidos de los cursos y de los materiales de estudio, además de que actualmente no ha egresado ninguna generación de este modelo, van en cuarto semestre los estudiantes; en ese sentido, se retoman los últimos dos por ser los más cercanos en el tiempo y con los que se ha estado relacionada directamente, (se relatará la experiencia en el propio proceso de formación, de 1979 a 1983, y en el que ya corresponde como formadora de docentes de 1989 a la fecha), se plantea esa columna vertebral con poca o sin ninguna relación con los cursos que se encuentran en la periferia, cursos del área filosófica, psicopedagógica, socioeducativa, metodológica, etc.: en el caso de los planes de cuatro y siete años, el manejo de los diferentes contenidos, incluyendo los del área pedagógica, tenían la pretensión de convertir a los contenidos de enseñanza y de aprendizaje como una derivación de principios científicos establecidos con antelación a la práctica; la tarea educativa es visualizada como creativa, artística, incierta y cargada de conflictos; si se observan detenidamente esos conceptos son contradictorios entre sí; cómo es posible que se hable, por ejemplo, de una práctica docente creativa y al mismo tiempo incierta; pues bien, ese era el aprendizaje global que se llevaba el alumno que estaba estudiando para maestro, lo cual revela una desarticulación en los propósitos de cada una de las materias que componen el modelo curricular.

Ahora bien ¿dónde quedan los cursos de investigación?; la desvinculación es todavía más visible, pues se diseñan cursos de investigación con un enfoque de

investigación-acción, tal es el caso de los planes de estudio de siete años; aunado a ello se promueve en los cursos de pedagogía comparada, uno de los de la columna vertebral, el énfasis en modelos eclécticos para enseñar a leer y escribir; o se establece en psicología del aprendizaje, las bondades de una teoría conductista para explicar el proceso de adquisición del conocimiento; lo cual va en contra de un enfoque investigativo sustentado en la investigación-acción, en el cual se plantea un diagnóstico de la situación concreta y a partir de él señalar estrategias de solución.

Se deja de lado el hecho de concebir a los procesos de conocimiento como derivados de la actividad investigativa de los sujetos; es decir, las ideas en referencia a lo educativo se presentan como sustentadas en el vacío sin pensarse como producto de la actividad indagadora; a lo que se llega a reducir el trabajo en los cursos de investigación es a la lectura de reportes de ese tema sobre lo educativo que han realizado algunos estudiosos sobre ese aspecto, en los cuales

utilizan herramientas de investigación que no posee el estudiante (en ello radica lo ambicioso), o sobre contextos ajenos al alumnado; tal vez aquí se podría señalar que ese es precisamente el objetivo de esos cursos, el hecho de que el estudiante aprenda a leer reportes de investigaciones ya realizadas, para que se percate de que sobre la educación se han vertido muchas opiniones y se han hecho propuestas: la cuestión es que ni el lenguaje, ni la experiencia para el contexto en que se desarrollaban tales informes son significativos para el alumno, ante ello termina considerando la experiencia en investigación como un crédito más que cubrir dentro del mapa curricular. La investigación debiera ser, no un espacio curricular estático, sino el descubrimiento de un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, etc., para llevar a cabo el análisis de la práctica

de los docentes, de reflexionar sobre lo que acontece dentro del aula; su valor radica precisamente en el hecho de que descubre las creencias, las ideas, los pensamientos de los que observan el actuar dentro del aula o que ya participan de él activamente. Los cursos de investigación debieran constituirse en los espacios formales donde se viniese a conciliar la teoría y la práctica, al menos esa es la pretensión dentro del enfoque investigativo para el plan de siete años, al proponer a la investigación-acción, pero, ya se señaló cuál es el problema principal, la desvinculación con la orientación del resto de los cursos. La idea es vertebrar el conocimiento profesional que está obteniendo el alumno en los diferentes cursos con la práctica indagadora, la reflexión y la búsqueda de concepciones que amplíen y reconstruyan la acción educativa.

Luis Batanaz Palomares (1996), a propósito de esa actividad reflexiva que se despliega a través de la investigación, afirma que la reflexión que el sujeto hace sobre lo que acontece en el aula es valiosa, precisamente porque las creencias humanas, las ideas, los pensamientos, etc., influyen y son influídos por la percepción de los hechos, lo cual produce nuevos conocimientos y condicionan a su vez los que se vayan adquiriendo en el futuro. Si ese es el sentido que posee la investigación, es lamentable que a nivel oficial esos principios se dejen en un segundo o tercer plano. Ante esta situación que prevalece en los modelos de formación del profesorado urge la implementación de programas remediales con los profesores que se encuentran en servicio.

Por lo anterior, si a nivel formal el profesor ha tenido un contacto pobre con la investigación, qué se puede esperar en relación a los procesos de indagación que debe realizar en el aula; si no ha sido formado en una cultura científica de contrastación, de sistematización, de difusión de ideas, cuál puede ser el nivel

que esos procesos tienen ya en la práctica, seguramente limitados ya que no ha participado de ellos. Aquí nuevamente se retoma a Batanaz Palomares (1996) para afirmar que la investigación aparece entonces como algo esotérico, con lo cual están muy poco relacionados, que no vinculan a su actividad ordinaria. Ello conlleva a que el ejercicio docente adopte las características que se mencionaban en un apartado anterior, en el cual se decía que dominaba la pobreza conceptual, donde en la explicación de las acciones dominaba la casualidad, donde las soluciones se planteaban en base a los instintos, donde prevalecía una actitud individualista y parcial para explicar los fenómenos, etc.: claro está que esta situación no obedece sólo a la carencia de la formación en investigación específicamente, como ya se estableció es un problema de formación general; sin embargo de alguna manera contribuye más si se concibe la actividad investigativa como algo muy cercano a la misma naturaleza humana.

La participación en cursos de investigación abre la posibilidad al estudiantado de adoptar una postura más abierta a la hora de participar con los demás; ello le permite elaborar concepciones en conjunto con los involucrados en el proceso educativo; pero, se debe aclarar que esas actividades o rasgos son parte de la naturaleza del mismo individuo, no es algo que esté ajeno a su constitución como tal, se intentará explicar esta última idea. El que la práctica docente sea difusa, polisémica, que existan diversas formas de entenderla, no limita el actuar del profesor al contrario lo enriquece, el problema está en que no se está acostumbrado a verlo de esa manera, el hecho de que otro maestro no coincida indica conflicto, desde la perspectiva cerrada de algunos maestros, de lo que no está consciente es de que pueden existir puntos de encuentro; aspectos en los cuales se puede coincidir y otros tantos en los que se va a discrepar; esta

situación, la de poder visualizar el proceso educativo de esa manera es producto naturalmente de un proceso de formación, que ya en apartados anteriores se estableció lo que involucra.

Ahora bien, si dentro de ese proceso de formación en las escuelas normales se limitó la posibilidad de acceder a cursos de investigación con ese corte, entonces se puede comprender un poco más las debilidades que presenta el maestro al respecto; no se quiere dar a entender que el hecho de que el maestro investigue o no desde su aula, es propiciado de manera determinante por la participación en cursos de investigación, pero si dentro de una formación recibida está ausente la vinculación con un elemento importante dentro de su preparación profesional, entonces se puede entender o más bien explicar una parte del ejercicio en la práctica del profesor.

Lo anterior es generado también por quienes participan como formadores, si éstos no cuentan con la formación para el manejo de los cursos de investigación y no sólo de éstos sino también de los demás, entonces ello remite a un problema de formación de formadores: situación que es importante también considerar.

A continuación se hace una recreación de lo que involucra la actividad investigativa de los docentes, con la finalidad de dejar claro que no es diferente a lo que realizan todos los sujetos, sean o no, maestros. Un docente en aislado no existe, éste siempre busca que alguien más sea eco de sus reflexiones y si no lo es, cuando menos lo escuche, que asuma el papel de espectador pasivo. Los profesores establecen juicios iniciales ante lo que observan, del carácter que sean, esas apreciaciones iniciales son producto de una cultura común que comparte con otros sujetos como él; si esto es así, entonces el docente busca el diálogo con la pretensión de comprender los problemas que enfrenta. La

interacción entonces se vuelve la pieza clave que le permite su propia reflexión y la de los demás. La comprensión de lo que acontece en su aula, surge no de manera espontánea, sino basada en la comprensión de lo que hacen los otros que participan con él; en ese sentido, pensar al profesor como un individuo que actúa de esa manera se está viendo sólo una parte de la actividad profesional, además de que es prejuicioso y subestima el valor de lo que realizan los maestros.

Hace tiempo cuando se leían algunas ideas referentes a la investigación-acción y los elementos que involucra, se pudo percatar de que el profesor posee algunas de las actitudes básicas de quienes se forman dentro de esa orientación, incluso las poseen de manera natural y han sido muy poco explotadas o valoradas. (M. B. González Estrada, 1995a) El profesor siempre está comentando con sus colegas de profesión (y aún con personas no muy afines a su campo de acción), los conflictos a los cuales cotidianamente se enfrenta dentro de su aula; sus relatos van desde: "...fíjate que un alumno hizo..." (procesos de interacción grupal); "...no he podido enseñar..." (métodos y técnicas de enseñanza); "...los padres de familia comentaron..." (involucrados en el proceso educativo); etc. Este diálogo, en ocasiones monólogo porque no espera respuesta, que establece con el otro, intenta convertirse en un espacio de reflexión de su quehacer. Con esto se quiere dar a entender que siempre y en algún momento del día desea relatar sus vivencias, de conversar de manera libre y sin trabas con los demás (extraño sería que no le hiciera), acerca de lo que le preocupa e inquieta. Sin embargo, aunque está dispuesto a hablar pocas veces lo está para escuchar, éste sería uno de los problemas que tiene, la dificultad para atender las recomendaciones que ese otro le hace; esta situación obedece a una cuestión de cultura y de formación profesional y es la pretendida autoridad que él posee dentro de los límites de su

aula. Parece paradójico, pero no lo es, el profesor comunica lo que acontece dentro del aula pero, introduce límites dentro de ella.

Ante lo anterior hay una salida que personas como Lesvia Rosas y Cecilia Fierro (1995) han formalizado a través de sus talleres de participación; consiste en recuperar esa capacidad natural que tiene el profesor para comunicar, el retomar el valor de la apertura crítica ante los alumnos, el de respetar los dotes profesionales de sus colegas, etc.; todo ello abre la posibilidad de crear un ambiente acogedor para la investigación desde dentro, en las escuelas.

La comunicación interactiva ocupa el núcleo central de cualesquier transformación de la cultura profesional. Esa comunicación lleva latente el conflicto de revelar incongruencias, tensiones, carencias, etc., lo cual tampoco está muy dispuesto el profesor a tolerar; las razones de ello radican en que se pone en cuestionamiento la preparación profesional recibida; existe la idea en la mayoría de los profesores, que el señalar debilidades en el trabajo que se desempeña es signo de desprestigio ante los demás (M.B. González Estrada, 1995a); otra vez se hace necesario aquí el introducir una cuestión cultural. El maestro no está muy dispuesto a ser leído por otro, Elliott, (1993), lo establecía concretamente; la importancia consistiría en poder autoleerse, más que el hecho de ser leído por los demás; este autor señala que si el maestro es renuente a ser visto por otro, entonces debe abrirse la posibilidad de verse a sí mismo; parece difícil pero, los trabajos que en México existen en relación a ello, como las de las autoras antes señaladas o el de Marcos Arias (1997), Teresita Garduño (1996), Margarita Theesz (1996), o los profesores de la UPN que pertenecen a la Red de Colectivos Escolares que hacen investigación desde la escuela, (los cuales cuentan con la orientación de personas del extranjero como Rafael Porlán, José y Rosa

Martín, etc., quienes pertenecen al Instituto de Investigación de Ciencias en Madrid España), son algunas referencias de trabajos en los cuales se presentan resultados que revelan la posibilidad de actuar en el aspecto que se está comentando.

El "arriesgarse" a comunicarse con los demás permite el hacer más enriquecedor el trabajo docente, hacia esa meta se dirigen los esfuerzos de los investigadores ya señalados; investigadores que en su mayoría poseen una base de formación normalista.

Ahora bien, otra cuestión que es oportuno comentar es la referente a la idea de la necesidad de dominar algún método para poder hacer investigación; la cuestión aquí es qué es hacer investigación, si al dar la respuesta se hace referencia a lo aprendido en los cursos de investigación en la escuela normal, y si éstos fueron del carácter como se señaló en los primeros párrafos de este apartado, entonces el dominio que se suponga que se posee de esos métodos es lo que asegurará el éxito en esa empresa; el dominio o no de los métodos para la recogida de los datos, en el protocolo para elaborar informes de investigación, o en el saber para quién va dirigida la actividad de investigación que se pretende hacer, son actitudes erróneas que a lo que llevan es a concebir esa actividad como algo ajeno a la propia naturaleza; incluso revelan un afán protagónico de quien realiza la investigación; el maestro que se plantea esas preguntas lo hace desde un intento por legitimar la tarea investigativa, desde el punto de vista metodológico. (M. B. González Estrada, 1995a)

La cuestión es, que si el maestro intenta hacer investigación, lo piensa porque observa dentro de su quehacer docente que ciertos aspectos son inaceptables (en ese sentido los percibe como problemáticos y susceptibles de ser investigados);

pero, no se concreta en señalarlos y describirlos, sino que intenta comprenderlos desde la praxis educativa y cambiarlos (de allí su carácter contingente) y decir cómo dar una respuesta práctica (intentando ser prescriptivo). Las anteriores tareas no son ajenas al profesor y al realizarlas lo que está haciendo es investigar; a los maestros se les presentan diariamente situaciones a las cuales tienen que atender, cotidianamente tienen que darle salida; en ese sentido, la actividad investigativa es una actividad similar a lo que realiza el profesor en su actuar diario. Lo esencial es que el docente profundice en la comprensión de los problemas que se le presentan con la finalidad de poder sistematizar la experiencia y atender de la misma manera situaciones similares que se manifiesten. En esto radica la trascendencia de la investigación, podría afirmarse que éste es el punto débil del magisterio de base normalista, la dificultad en la sistematización de los hallazgos.

Otro punto importante de recuperar es el hecho de que preocuparse por quienes vayan a conocer el trabajo y las fortalezas y debilidades que éste posea, es una cuestión no trascendente, ya que si de los resultados de un proceso investigativo se van a beneficiar alumnos y maestros; a ellos es a quien debe interesar el trabajo, pues de sus resultados dependerá la transformación que realicen en sus prácticas cotidianas. En ese sentido, el desconfiar de forma automática de las cualidades que poseen los maestros como investigadores es un error; error que los mismos profesores comparten, éstos se saben buenos maestros, pero no saben trasladar sus dotes individuales, sus destrezas, sus habilidades al rol de investigador. No les queda claro que su práctica natural puede ser trasladada sin dificultad hacia otros ámbitos. En muchas ocasiones el

profesor señala que él sólo es un maestro de escuela, lo afirma bajo el supuesto de que para ser investigador se requiera un conocimiento diferente a lo que hace cotidianamente. (M.B. González Estrada, 1995a)

A través de la investigación el docente se percata de cosas que antes no conocía en relación a su trabajo, las cuales tenía a simple vista; en ese sentido, su vida en el aula se amplía y se elimina poco a poco el carácter restringido con que algunos tienden a verla. La investigación es entonces la manera en que el profesor aprende algo de sí mismo y de los demás, se trata de un autodescubrimiento en relación a lo que realiza. El perfeccionamiento de la profesión docente se da en función del conocimiento que provee la investigación. Batanaz Palomares (1996) señala que la investigación así entendida se concibe como un instrumento para mejorar la práctica docente, pero también como un recurso que da paso a una nueva concepción sobre la enseñanza; se la visualiza como una espacio de acción vivo, dinámico, cambiante y que las experiencias son adecuadas al contexto específico en que se inscriba la acción educativa.

Los profesores participando activamente investigando, proporcionan elementos para que otros realicen investigaciones desde sus centros; con esto se da a entender, que si el docente comunica los hallazgos de alguna manera va a incitar a que otros maestros también investiguen lo que acontece dentro de su esfera de acción. Además de esto la actividad investigativa crea conciencia acerca del valor y trascendencia que tiene la profesión del docente, eliminando prácticas estáticas por una enseñanza participativa, constructiva y emancipadora; esto es posible en función de que la actividad de investigación conduce a la crítica y el análisis continuo de la realidad educativa. De alguna manera de lo que se trata es de propiciar la intervención en un contexto escolar específico con miras a

entender mejor la práctica docente. (Esta es la intención del capítulo tres de esta investigación)

La investigación se presenta como una actividad que le permitirá al docente analizar, controlar e intervenir sobre su propia práctica; ello le provee elementos de autonomía e independencia, además de que pone en juego destrezas y habilidades que creía que no poseía. Lo importante es, como ya se señaló, que en esta actividad se involucre al mayor número de profesores. El cambio y la mejora de sus condiciones, son posible a partir de la participación decidida en lo que realiza.

Debe quedar claro hasta este momento que a través de la investigación, el docente pone en juego sus teorías implícitas en la práctica cotidiana que realiza; la cuestión está en poder encontrar las contradicciones que se dan entre sus ideas y los elementos que le proporciona la propia práctica, ésta constituye el referente específico que reorienta, modifica o definitivamente contradice los

marcos de referencia desde los cuales se mueve el maestro. Es importante involucrar dentro de este proceso de investigación al observador externo; el profesor debe dialogar con los demás, requiere conocer las perspectivas educativas de otros profesores; además de ello considerar el punto de vista de los alumnos; así como de los sujetos externos a este proceso; conjugando esos elementos se podrá tener un conocimiento más amplio de lo que significa la actividad docente. Ello le permitirá considerar su actividad desde un prisma de observación, para establecer comparaciones en las opiniones vertidas y formular sus estrategias de acción.

También es importante no dejar de lado que el proceso de investigación que realiza el profesor involucra no sólo la fase activa, lo que hace frente al aula; sino

también la preactiva, que incluye momentos de planificación y por supuesto la posactiva, en los que establece mecanismos de evaluación, que determinarán las dos anteriores. Si se señala esta situación es porque precisamente el profesor como investigador, en la concepción de Stenhouse (1991), es una figura que todo su actuar se concentra no en ejecutar lo que está planteado en los programas de educación y en los libros, sino que es una persona que investiga hasta qué punto puede impartir tal o cual contenido, de alguna manera tiende un puente entre la teoría (expresada en los libros) y la práctica real concreta; lo que a final de cuentas sucede en el aula, lo que se ve al entrar a una de ellas, es la actividad de un sujeto que en función de determinadas perspectivas y problemas socializa un contenido; esta es la actividad investigativa que interesa recuperar. Es el profesorado quien tiene que asumir las consecuencias de un proceso de educación, por lo tanto él es quien determina lo que debe y lo que no debe enseñarse. Lo que ya sabe que puede enseñarse ya no lo investiga, en tanto que lo que es nuevo para él deberá pasar por ese proceso para poder formar parte de la enseñanza; en ese sentido, el carácter del docente rebasa el de mero transmisor por el de un sujeto que está indagando en relación al conocimiento que presenta, organiza y construye en la clase.

La participación del profesor en los procesos de investigación, es un aspecto clave, en cierto sentido, esa actividad constituye la base de la enseñanza, como ya se ha establecido (Stenhouse, 1991); sin embargo, se puede hablar de determinadas condiciones para que se de la participación del docente en actividades investigativas, entre ellas se encuentran las siguientes: el trabajo de investigación debe estar focalizado a lo que acontece en el centro escolar, investigaciones que rebasen ese contexto no son tan importantes como las

primeras; la función del maestro como investigador no es sustancialmente distinta a la que realiza como docente, por lo que se señalaba anteriormente; es importante que dentro de la actividad investigativa que se realiza se señale un marco de referencia conceptual, ello significa que el profesor aclare lo que está entendiendo para cada una de las palabras que emplea; esos serían los puntos de partida al trabajo investigativo que realizan los profesores. Stenhouse (1991) plantea en relación a esto una serie de interrogantes que es importante recuperar; una de ellas es si realmente el profesor posee la suficiente preparación para llevar a cabo ese doble papel, el de docente y el de investigador; cuál sería el tiempo real efectivo para realizar actividades de investigación; quién apoyaría todos los intentos de investigación que realiza el maestro; qué tanto de los resultados que el maestro obtenga de sus hallazgos podrá publicar. La respuesta a estas interrogantes y a otras que se puedan dar van en el mismo sentido que se apuntaba anteriormente, si por actividad investigativa se está

concebido algo diferente a lo que realiza el maestro al enseñar, entonces las respuestas a las preguntas de Stenhouse (1991) serán también desalentadoras;

la clave se encuentra en asumir compromisos en este aspecto; es decir, dar al profesor la oportunidad de investigar dentro del aula, porque él es el más cercano a ella; probablemente de entrada ni el maestro, ni ninguna persona fuera del aula, podrá determinar los alcances que tendrá sus actividad hacia el exterior, la cuestión está en darle libertad para hacerlo; si el maestro está comprometido con su labor de enseñanza entonces tendrá tiempo suficiente para investigar, la misma sociedad le demanda resultados; la sencillez en las interpretaciones que el profesor obtenga, constituyen otro aspecto a favor; la idea de que su aula sea concebida como un laboratorio de observación, por parte suya, es otro de los

compromisos a asumir; de lo que se trata entonces es de conformar a un profesional en sentido amplio que atiende los problemas y los resuelve, ello es así porque está considerando su labor como parte de un contexto más amplio que rebasa los límites del aula y de la escuela. (M. B. González Estrada, 1995a)

No se debe perder de vista que el profesor es un sujeto importante porque las innovaciones que introduzca, producto de un proceso de transformación, serán inscritas en el contexto del aula; la trascendencia de esa actividad se da en función de poder influir con sus colegas de profesión, en la implementación de alguna idea; pero aún con esto la decisión para influir estará determinada por él mismo. Ahora bien, si la actividad de investigación que realiza el profesor no rebasa el aula, al menos podrá quedar claro de que hubo un aprendizaje para el maestro y, eso es a final de cuentas lo más valioso, porque a partir de allí él va a cambiar sus formas de actuar y de concebir los fenómenos.

Debe quedar claro que las actividades investigativas no se dan en aislado, los participantes, sean éstos alumnos, padres de familia, otros profesores, etc., no deben estar ajenas a ese proceso; ello significa que el maestro debe abrir la posibilidad de que sus alumnos desplieguen destrezas investigativas, por ejemplo, si para investigar el profesor debe observar, el alumno también puede colaborar activamente haciéndolo; de esta manera la actividad se realiza en conjunto. Esto es posible si al interior de la clase se visualiza la actividad investigadora como una disposición para examinar con sentido crítico el diario acontecer dentro de ella. Nuevamente Stenhouse (1991) afirma que las aulas no son islas, en el sentido de que los que viven en ella (en sentido figurado) requieren comunicar las respuestas que obtienen de las preguntas previamente formuladas. Ahora bien, si a estas actividades no está acostumbrado el profesor, entonces se le debe sensibilizar al

respecto; es decir, darle a conocer las similitudes que tienen las actividades que realiza dentro del aula, con las de indagación y descubrimiento de una actividad investigativa como tal; ello con el fin de hacer menos lejana la distancia entre la docencia y la investigación.

Wilfred Carr (1997), a propósito de esa necesidad de vincular dos actividades que aparentemente son distintas, señala que el lograr que el profesor se convenza de que dentro de su actividad profesional incluye investigación, a lo que lleva es a la emancipación profesional, ello lo que crea es la liberación pedagógica del maestro, al saberse elemento importante para cambiar, innovar, transformar, crear, etc., dentro de la práctica docente. Ello significa el cambio de la forma de vivir la docencia; además de ello aunque la actividad del maestro se centre en sus aulas, el impacto de los resultados será hacia el exterior, hacia todo el sistema educativo en general.

Dentro de esa forma de concebir la docencia habrá inercias de parte de los mismos profesores, que adoptan una postura conformista y pasiva en referencia a su labor; sin embargo, esta situación no es la que prevalece en todos los maestros, al menos existen pruebas que demuestran que sus actitudes han ido cambiando paulatinamente; entre ellas se puede mencionar la participación en proyectos locales y nacionales de recuperación del trabajo del maestro; por ejemplo el Consejo Técnico, como instancia académica que está presente en la estructura organizativa de la mayoría de los jardines de niños y escuelas primarias oficiales, fue producto precisamente de la organización de los maestros de base, que plantearon como necesidad la revaloración de su trabajo y el análisis crítico y reflexivo en relación a su labor; las propuestas que han hecho los maestros al participar en el proyecto nacional de Transformación de la Educación Básica

desde la Escuela (TEBES, 1998) en las cuales se señalan formas de intervención para el abordaje de ciertos contenidos, para el manejo de metodologías de enseñanza, para la formación de los futuros maestros, etc.; son otros ejemplos que pueden servir para señalar que los profesores paulatinamente están cambiando, lo cual implica que asumen con diferente perspectiva el rol que desempeñan.

Dentro de lo que se ha señalado hasta este momento se ha comentado de investigación, reflexión, herramientas y de otros conceptos más que han estado entrelazados en el discurso; en ese sentido es oportuno el clarificarlos con la finalidad de que quede más claro el carácter que tiene la investigación que realiza el profesor desde el aula.

Los profesores reflexionan en referencia a lo que realizan dentro del aula, pero qué tipo de reflexión realizan; en las ideas que vierten Rafael Porlán y José Martín (1997), se encuentran elementos sobre este aspecto, el maestro tiene podría llamarse un expediente de lo que realiza dentro del aula y éste lo constituyen los cuadernos de los alumnos; en ellos no sólo está presente el signo que anotó el maestro como revisión, sino también las tareas que hizo el alumno, éstas reflejan los saberes que el maestro trató de transmitir durante el día; aunado a ello existe la bitácora de clase, llámese libreta de planeación, avance programático, etc., en el cual el maestro hace observaciones o decide qué contenidos manejar durante el día, esa es la reflexión que el docente realiza. Si en algún momento se ha visitado un aula al momento en que el profesor da su clase a los alumnos, se puede observar que está pendiente de las conductas de los alumnos, los que no son maestros podrían llevarse la impresión de que desea establecer un control sobre la actividad del niño; sin embargo, lo que hace es

centrar la atención del estudiante de alguna manera hacia el trabajo escolar que trata de socializar. El maestro no verbaliza su proceso de reflexión, es decir, no dice: estoy reflexionando en este momento por qué el alumno no atiende mis indicaciones; más bien su proceso es instantáneo, ve que el alumno no está concentrado y modifica su actuar para atraerlo.

El proceso de reflexión incluye todas las concepciones de autoridad que ejerce el docente, la relación con el curriculum, los estilos y métodos de enseñanza, los fines y metas pedagógicas, el carácter que posee el conocimiento que va a manejar, la importancia que le concede a los conocimientos previos del alumno, la influencia que ejercen los aspectos psicosociales en el trabajo que desempeña; en fin, el proceso de reflexión existe cuando el docente somete sus concepciones a los procesos de contraste con la realidad; en ese sentido, la reflexión como tal no es un proceso tangible, que se manifieste en el color de la piel del profesor; más bien, se hace presente al momento de interactuar con los demás, esos vaivenes en el ejercicio docente, indican un proceso de reflexión interna que está realizando el maestro.

John Elliott (1994) establece que en ese proceso de reflexión se presentan una serie de aspectos, los cuales permiten entender la actuación del maestro; entre ellos recupera el valor de estimular a los alumnos para que critiquen el actuar del docente; un profesor que estimule a sus alumnos a ello, revela la capacidad de considerar la opinión de los involucrados como parte importante del proceso formativo; las conversaciones que el maestro establece con sus estudiantes le permitirán reorientar sus estrategias de enseñanza y redefinir metas de aprendizaje. Para Elliott (1994) ello es producto del proceso de reflexión interna que hace el docente de establecer como trascendente la

participación de los demás. Existen además otros aspectos, como por ejemplo el hecho de solicitar a los padres de familia su participación al establecer sus puntos de vista sobre la práctica del docente; el hecho de que el profesor convoque a este sector para opinar sobre el trabajo desempeñado lo que revela nuevamente es ese proceso de reflexión. La conversación que sostiene con sus colegas son también elementos importantes y ocupan en muchas ocasiones el núcleo central de cualquier transformación que deseen hacer; aunque ese intercambio lleve el peligro latente de revelar conflictos, incongruencias y tensiones, el diálogo se establece; en muchas ocasiones esa conversación con los compañeros de profesión se realiza aún más con los que no pertenecen al centro escolar, con la intención de contrastar sus actividades con las realizadas en otros contextos. Lamentablemente no existen por escrito las evidencias de la actividad reflexiva; es decir, el profesor no se sienta y escribe sobre lo que le aportaron las diferentes actividades anteriores.

La reflexión es un elemento que está presente en el rol del profesor-investigador, de lo que se estuvo comentando anteriormente; la tarea se encuentra, para todos los que desean trabajar con los maestros, en el sentido de que al invitar a los docentes a verbalizar su reflexión, no sólo a nosotros sino a sí mismo, conlleva a una indagación sistemática y autocrítica de su práctica, actividad que se esbozaba desde el inicio; para algunas personas es más importante la reflexión en grupo; sin embargo, es importante que el maestro inicie con procesos de autorreflexión que sistematice y les de seguimiento. Jesús García Álvarez (1993) establece algunas líneas para lograr lo anterior: señala que primero debe iniciarse una autorreflexión pero socializada ante un grupo; en segundo momento esa reflexión que verbaliza debe ser crítica, con esto se quiere

dar a entender que señale elementos positivos del ejercicio docente así como aquellos que sean susceptibles de modificarse; la reflexión debe desarrollarse posteriormente a través de un proceso metodológico, consistente en el señalamiento de actividades con etapas para su desarrollo; la reflexión debe versar únicamente sobre problemas educativos, en donde se analicen cambios y modificaciones que se hacen en ese aspecto; esa reflexión debe ir vinculada a la acción, las decisiones que se tomen deben ser producto de ese proceso reflexivo que se inició. De esa reflexión sobre las condiciones estructurales y ambientales en que se desarrolla la acción educativa surge la actividad investigativa de la que he hablado anteriormente y que más adelante pasaré a caracterizar.

Jackson (1995) en sus estudios sobre la observación del trabajo docente, establece que sólo a través de los actos reflexivos el profesor puede justificar, explicitar, aclarar, etc., todas aquellas suposiciones, acciones y valoraciones que están presentes en el ejercicio docente. Es importante entonces, para todos aquellos que están interesados por el trabajo que desempeñan los maestros, el solicitarle reflexione sobre las decisiones profesionales, de esta manera se rebasa la concepción que existe de concebir el trabajo del maestro como intuitivo y se le vea como reflexivo. El carácter de rapidez con que acontecen los fenómenos en la escuela y en el aula, obliga a tomar decisiones al instante; sin embargo, esa actividad puede analizarse y hacerse consciente, en palabras de Jackson, a través de un meta-análisis referente a ese actuar del profesor, lo cual realiza el propio docente.

Sacristán Gimeno (1992) comenta de proceso de reflexión en varios niveles, una reflexión al momento de la acción, en donde el profesor realice una pausa y analice lo que está haciendo, a esta reflexión le llama activa; otra consistente en

analizarse a sí mismo como profesor, adquiriendo conciencia sobre la forma en que ello determina la forma en que se estructuran sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de acción, a ésta la llama preactiva; una más que consiste en hacer una reconstrucción de los momentos que estuvieron presentes al momento de actuar de tal o cual manera, esta reflexión es denominada por el autor como posactiva; las tres se requieren para poder entender la práctica docente, las tres son importantes si se desea introducir cambios en ella, las tres constituyen una espiral por la cual transita el proceso de reflexión global que realiza el docente.

Ahora bien, qué es la investigación, la investigación que realizan los maestros como principio didáctico; es decir, el hecho de que el profesor explore el entorno en que realiza su actividad, el que descubra una situación problemática que atender, la implementación de actividades encaminadas a resolverlo, etc., son procesos de investigación. La concepción de la investigación en esos términos, como principio didáctico, la plantean Eduardo y Francisco García (1995), para éstos el profesor a partir de una situación problemática que identifica realiza acciones como las siguientes: reorganiza los contenidos escolares con la intención de hacer que la dificultad desaparezca; esa decisión de reorganización es correspondiente con las características de los alumnos con los cuales participa; en la reestructuración de contenidos pone en juego su tradición pedagógica y profesional; trata de ser coherente con la orientación que poseen los documentos oficiales que rigen su quehacer; está consciente de que las decisiones que toma van a impactar en el proceso global más amplio al que pertenece la escuela; introduce elementos de su propia personalidad para implementar estrategias de acción; en pocas palabras las modificaciones que realiza son producto de una contextualización de la experiencia.

Dentro de esta perspectiva la investigación es una actividad más que realiza el profesor y no es diferente como ya se sostuvo anteriormente, a lo que realiza el profesor en la enseñanza; son dos procesos complementarios; la investigación visualizada como un principio orientador de las decisiones curriculares; además de ello la investigación vista como un proceso que se incorpora a la dinámica de la clase. La investigación contribuye a que el profesor haga explícitas sus creencias y teorías, lo cual le permitirá diseñar, como ya se dijo, hipótesis de intervención que le permitan atender algunos problemas en su ejercicio docente.

La investigación emplea la reflexión de la que se señala anteriormente, el análisis de las situaciones que acontecen en el aula, las cuales pueden ser consideradas como inaceptables, susceptibles de cambio o que requieren respuesta, es a lo que conlleva una actividad investigativa. El profesor, ante lo anterior, hace un diagnóstico del problema en la situación en que se le presenta; adopta una postura en relación a la toma de decisiones; interpreta lo que ocurre a partir de recuperar las opiniones de los que están involucrados en la generación del mismo; después de realizar lo anterior se encuentra en posibilidades de presentar cambios estructurales en el contexto en que se desarrolla la dificultad. Esto que se menciona, al igual que la reflexión, constituye una espiral; es una espiral en la medida en que se recuperan los resultados y los procesos para poder determinar las acciones que habrá que realizar.

Se debe emplear más concretamente el término de investigación-acción, para referirse a un tipo de investigación que consiste en todo lo que se ha señalado en este apartado; este tipo de investigación que emplea el profesor, indica una forma de razonamiento que le permite perfeccionar la práctica en la que se encuentra inmerso; a través de la discriminación de ciertas capacidades en

situaciones concretas, complejas y humanas; el maestro intenta empleando este tipo de investigación, la comprensión analítica de las situaciones en conjunto que se le presentan dentro de su ejercicio diariamente. De alguna manera, cuando se mencionaron las razones del por qué puede hablarse de un profesor-investigador, se estableció que en el momento en que el docente hace la adecuación entre la teoría y la práctica lo hace desde una reflexión sobre lo que acontece cotidianamente en la escuela; el profesor que pretende innovar, cambiar, etc., alguna situación existente para implantar en forma plena algún contenido que responde a cierto objetivo, está empleando la investigación-acción.

Este tipo de investigación unifica procesos que desde siempre se han considerado independientes; por ejemplo la enseñanza, el curriculum, la evaluación, el desarrollo profesional, etc.; esta idea la maneja John Elliott (1991), cuando establece que a partir de este tipo de actividad investigativa que desarrolla el profesor se pueden encontrar puntos de encuentro entre todos ellos; este mismo autor plantea que cuando el profesor enseña, lo hace habiendo hecho previamente un diagnóstico de los alumnos a los cuales va dirigido el contenido; en función de ese primer momento diseña estrategias de enseñanza encaminadas a manejar el contenido, las cuales somete a un proceso de evaluación constante; pues bien, esas actividades que realiza constituyen los principios rectores de la investigación-acción. No debe suponerse que la teoría ha quedado subordinada, ella es el marco de referencia desde el cual se mueven las acciones, además de que constituye el soporte explicativo de cada una de ellas. Se debe aclarar que la investigación-acción no promueve la actividad en aislado del profesor sino en conjunción con los demás; los procesos de reflexión se

comparten con los otros, de allí surgen precisamente proyectos escolares de transformación.

La investigación que realizan los profesores va dirigida hacia varios momentos, entre ellos se encuentra la identificación de una situación problemática, la cual se intenta cambiar o mejorar; posterior a ello registra las diferentes manifestaciones del problema y plantea las posibles explicaciones; en función de estas dos actividades generales estructura un plan de acción a seguir, posterior a ello lo implementa. Estas actividades las realiza el maestro en todo momento durante el proceso de enseñanza, para algunos pueden pasar desapercibidos los tiempos en que todos los anteriores se dan; sin embargo, están presentes, la cuestión es que en muchas ocasiones tienen un carácter simultáneo.

Charles Delorme (1985) establece que el compromiso que el maestro tiene en relación a lo que realiza, es un elemento importante de recuperar; la preocupación que éste tiene sobre los problemas que enfrenta, es un aspecto también valioso. El que esa preocupación se traduzca en acciones concretas de actuación es todavía más importante; si a esta actividad que ejecuta el docente se le quiere llamar investigación-acción, bienvenida; se estaría hablando de un tipo de acción realista, de autocrítica y de evaluación de lo que se está haciendo. De hecho, no se debe pretender que el profesor realiza una actividad en el nivel en que lo haría una persona que específicamente se ha preparado durante años en la investigación-acción, pero sin embargo, sí se pueden encontrar elementos iniciales en su actividad que revelan algunos elementos de investigación.

Otro aspecto que no se debe dejar de lado, es el hecho de que el impacto de los resultados de un proceso de investigación, es más valioso cuando quien los presenta es el mismo involucrado; una actividad investigativa que deje fuera,

en este caso a los maestros, no tendrá los resultados que se esperan y no impactará de manera determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en que se está inmerso. Además de ello la investigación le permite al maestro la utilización y cuestionamiento de los conocimientos dominantes; así como la manera de comprender la realidad educativa.

No se trata tampoco de pensar a la investigación como un proceso doctrinario; es decir, no se trata de proveer a los profesores una serie de herramientas teóricas y metodológicas que le permitan hacer investigación; la investigación no es una actividad diferente a la de la enseñanza; si el maestro pone en discusión sus ideas con los demás, ya se tienen muchos puntos ganados en ese aspecto; además, el dar el carácter de profesor-investigador no es de un día para otro, se requieren muchos años, los cuales son los que permiten adquirir saberes y experiencias, lo cual constituye el soporte de la actividad del maestro. La investigación le permite al profesor una toma de conciencia en relación a sus ideas, los procedimientos, valores, conductas, etc., así como los obstáculos asociados a ellas. Esta actividad irá incrementándose paulatinamente de lo más simple a lo más complejo, pues dentro de ella se involucrarán ideologías de los participantes en el proceso educativo; ante ello, la salida que tiene el maestro es la de respetar la diversidad, la cooperación y la acción transformadora con el objetivo de mejorar las condiciones existentes de la sociedad más amplia en la cual se inscribe ese proceso.

La investigación es además un principio articulador para el docente, Fernando Ballenilla (1997), lo señala cuando dice que el aula es un sistema por una parte singular y por otra parte complejo, por qué se da esta situación, pues porque en ella se ponen en juego principios didácticos que están derivados de las formas en

que el maestro concibe el conocimiento; pero además el actuar también está determinado por la demanda social que se ejerce sobre ella; también hay que conjugar a los elementos psicológicos que condicionan el aprendizaje (ello es así porque se actúa con personas); si todo esto es así, se puede ver por qué es importante la investigación que realiza el profesor. Investiga qué contenido debe dar; en segundo lugar, desde qué teoría de la educación lo hace y, en tercer lugar, considerar en dónde se van a concretar los dos anteriores.

Hay un aspecto que no se ha señalado abiertamente y es el hecho de que a través de la investigación, el profesor puede creer que él es quien tiene las respuestas a todos los problemas; es una tentación el caer en esa postura; sin embargo, es responsabilidad de los profesores el resistirse a ello; la sociedad es cambiante, el aula es un espacio finito pero determinada por la primera. Ante esa consideración el maestro debe estar atento, en todo caso pensar que su participación es pieza clave pero no única; puede generar acciones más no absolutas sin considerar a todos los factores que se encuentran inmersos.

María Cristina Davini (1995), establece algunas ideas respecto a lo anterior; esta autora comenta que la investigación es una actividad de indagación, de manera introspectiva, además de carácter colectivo; que busca la mejora de las acciones para engarzarse en un proyecto social más amplio. La idea es mejorar la enseñanza, el aprendizaje, etc., pero sin desvincularlas de lo que acontece alrededor. La actividad de investigación es modesta en un inicio, empieza con la actividad de un maestro concreto, continúa con otros y lo ideal sería que se involucrara a todos los maestros, a los padres de familia y a la sociedad en general. Dentro de la actividad de investigación que realiza el maestro no debe dejarse fuera el diálogo, el intercambio sociocultural de los hallazgos es un

elemento importante; de las conversaciones surgen las acciones y los proyectos de planificación para ejecutarlas. A partir de ese diálogo, los profesores se percatan de los procesos de reflexión que tienen, los que poseen los demás, en lo que concuerdan y en lo que discrepan. Esta actividad conlleva a que el maestro no sea un simple espectador pasivo, sino que se involucra, pasa a formar parte del proceso del cual está comentando lo cual lo obliga a implicarse afectiva, emocional y cognoscitivamente.

Ahora bien, pareciera ser que todo es color de rosa en este talento natural que posee el profesor para investigar; Pedro Hernández (1996) recupera en relación a las desventajas de la investigación que realizan los profesores: una de ellas es referente al hecho de que los investigadores profesionales que investigan sobre lo educativo, dicen que la investigación que realizan los profesores es que éstos no fueron formados para investigar, eso es cierto, ya se comentó al inicio de este apartado las debilidades de su proceso de formación en ese aspecto; ante esto se puede afirmar que cualquier profesional posee debilidades al egresar, sea maestro o no, sólo los retos y oportunidades que le brinda el ejercicio pueden terminar o empezar a formarlo. Otra desventaja es el hecho de que el profesor tiende a implicarse afectivamente con los sujetos observados y ello lo lleva a perder objetividad; aquí se entraría a uno de los grandes dilemas de la filosofía, de qué es la objetividad; el implicarse no es ajeno a ningún investigador, el hecho de que ponga la mirada en algún fenómeno y no en otro, revela una cuestión de valor, esta situación es comprensible en estudios de tipo social o humano. Otra de las limitaciones es la escasez de tiempo para realizar investigaciones, si no concebimos a la investigación como diferente a la enseñanza entonces se puede eliminar esta desventaja. La última es referente a que los resultados de las

investigaciones que realizan los maestros no pueden generalizarse a ámbitos de acción más amplios; la pregunta es qué investigación sea de ciencia natural o social, puede poseer un carácter absoluto; al menos conforme el ritmo acelerado de cambios es la estructura social, en el ambiente físico, etc., no se puede hablar de generalizaciones. En la formación recibida en física y química, cuando se planteaba una situación problemática que investigar, se aclaraba que los valores de temperatura, presión y volumen fueran constantes y considerados bajo condiciones ideales.

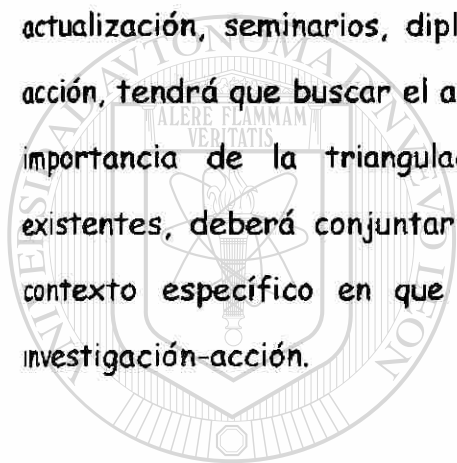
Otros argumentos que el mismo Pedro Hernández señala van en el sentido de que quien conoce mejor los problemas educativos es el maestro y él es quien puede presentar una alternativa de solución al respecto; que el involucramiento es positivo pues lleva al compromiso, lo cual es necesario en este momento; como la investigación la realiza dentro del aula y en ella se encuentra el mayor tiempo, entonces cuál es el problema al afirmar que no tiene tiempo. La cuestión está en que los conocimientos derivados de la investigación impacten en los alumnos, quienes son el principio y fin de toda práctica educativa.

Se desea cerrar este apartado sobre la investigación, antes de pasar a comentar de las herramientas que posee el profesor para investigar; comentando lo que Gimeno Sacristán (1989) establece sobre el valor de la investigación que realiza el profesor; la investigación viene a constituir el medio por el cual se enriquece la teoría pedagógica, contribuyendo a reelaborar ideas en referencia a la enseñanza; constituye a su vez una oportunidad de cambio, de los profesores principalmente, el cambio en la concepción del mundo que los rodea, sus conceptos y su lenguaje. Además de ello la investigación contribuye a replantear las metas

de enseñanza, lo cual permite atender a los alumnos dentro de ciertos límites concretos.

El profesor emplea una serie de recursos o herramientas que le permiten investigar en su aula; ya se había mencionado que una de ellas es el diario, traducido éste como libreta de planeación, otra que también se mencionó fueron los cuadernos de los alumnos; otra más la constituyen las entrevistas (no estructuradas) que hace con los padres de familia, con los maestros, etc., para establecer las razones del por qué un determinado alumno no aprende, o manifiesta cierta actitud o disposición para trabajar; los trabajos que los alumnos hacen son también otra herramienta, éstos le permiten llevar una secuencia de lo que se realiza en su curso; otra herramienta es la triangulación, que consiste en solicitar a otro colega que le señale como observador de su actividad, cuáles son sus debilidades y fortalezas para poder intervenir; la boleta de calificaciones, es otra de ellas, ahora existen formatos (a partir de la Modernización Educativa en 1993), que no sólo registran el número que representa los saberes adquiridos por el alumno en determinado período, sino que ahora hay espacios en los cuales puede anotar sus comentarios en relación al estudiante en cuestión, que van referidos a actitudes, habilidades, destrezas, aptitudes, etc., ello constituye una especie de estudios de caso aunque no formalizados como tal; los expedientes de los alumnos en los que se concentran no sólo los exámenes del mes, sino también una ficha de identificación, que comprende información sobre su historia de vida: edad, nombres de los padres, nivel socioeconómico, vivienda, los cuales constituyen un perfil del alumno, que proporciona una visión general de la persona en cierto tiempo.

Cada una de las herramientas que se señalan le sirven para obtener información en relación a un aspecto específico en su tarea de investigación; si el profesor únicamente desea analizar su práctica o dirigir una mirada a las boletas de evaluaciones y a los cuadernos de los alumnos, le podrán dar elementos para realizarlo; si desea conceptualizar tendrá que recuperar su proceso de formación, reconocer debilidades e implementar mecanismos para subsanarlas (cursos de actualización, seminarios, diplomados, etc.); si pretende plantear hipótesis de acción, tendrá que buscar el apoyo de los grupos de colegas, de aquí se deriva la importancia de la triangulación; si pretende transformar las condiciones existentes, deberá conjuntar todos los aspectos anteriores y ubicarlas en el contexto específico en que se presentan, arribando de esta manera a la investigación-acción.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

FASE TRES. DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA HIPÓTESIS DE INTERVENCIÓN

Dentro de este apartado se plantea una hipótesis de intervención con el grupo participante; en el primero de sus subtemas se define el significado de este momento así como las características generales de los involucrados; en un segundo momento se establecen las fases completas de la intervención y se cierra con los resultados obtenidos de la aplicación, en donde se recuperan las aportaciones de los sujetos involucrados.

A. El significado de hipótesis de intervención y características de los participantes

Es oportuno hacer una precisión en cuanto a lo que se está entendiendo como hipótesis de intervención; este concepto se retoma de la literatura española, específicamente de los trabajos de Rafael Porlán y José Martín (1997), para hacer referencia, al igual que ellos, a las actuaciones que se hacen dentro de un contexto específico, con la finalidad de atender pedagógicamente una situación problemática, de la cual previamente se ha realizado un diagnóstico y se han señalado principios explicativos. En el contexto mexicano a esta fase se le ha llamado proyecto escolar (Cecilia Fierro y Lesvia Rosas, 1995) o propuesta pedagógica (UPN, 1985), en el cual se conjugan los protagonistas de un problema, para proponer estrategias y actividades encaminadas a atender una dificultad que

se ha detectado. También en México este concepto, el de hipótesis de intervención, ha sido frecuentemente utilizado (Marcos Daniel Arias, 1997) en algunos proyectos de investigación que concuerdan con el enfoque participativo.

Cabe aclarar que nunca una intervención será absoluta en la medida en que las características de los seres humanos que participan varían constantemente y también los contextos geográficos e históricos, de ahí deriva su carácter de hipótesis. La hipótesis de intervención que se presenta va a permitir corroborar dos aspectos sobre los cuales se ha reiterado desde el inicio de la investigación y que centralmente pueden resumirse de esta manera:

Una: Que los profesores normalistas que cursan el eje metodológico de la Licenciatura en Educación (Plan 1994) ofrecida por la Universidad Pedagógica Nacional: reflexionan, analizan, discuten y proponen, en relación a variados aspectos de su práctica docente.

Dos: Que esos procesos de reflexión sobre su práctica no se quedan en el contexto de las aulas de UPN, sino que la rebasan trasladándose a la del ejercicio profesional.

Ahora bien, formalmente la hipótesis de intervención debe ser construida conjuntamente con los protagonistas; en ese sentido, debe señalarse que, en una primera instancia se ha diseñado de manera autónoma, con la intención de corroborar las dos ideas comentadas en los párrafos anteriores. Sin embargo, la participación de los profesores fue determinante al momento de hacer la propuesta en la fase cuatro de esta investigación.

El marco de referencia para desarrollar este apartado se encuentra en la fase explicativa que lo antecede; en ese sentido, los conceptos e ideas en él vertidos son los que permiten entenderlo. Ello significa que no se está pensando que a

partir de la intervención se logrará modificar el ejercicio docente, ello es explicable si se continúa concibiendo al proceso de formación como ha sido señalado.

Debe precisarse que los trabajos en referencia a este momento se ubican en el eje metodológico de la Licenciatura en Educación, Plan 1994, que ofrece la UPN; por considerar que en él se dan los espacios y actividades para que el estudiante articule los conocimientos previos que posee en relación al ejercicio docente, con los planteados en el propio modelo curricular; así como, el considerar a este bloque como el más adecuado para que el profesor problematice y proponga en relación a la práctica docente. La comprensión de esta última en relación a sus diferentes dimensiones y niveles, es lo que les permite desarrollar un proceso de reconstrucción acerca de los planteamientos originales que poseían sobre el ejercicio. Esta situación no es radical sino que es un proceso, en el cual se involucran los diferentes elementos que manejados anteriormente: sobre la formación profesional, sobre la competencia en la práctica docente y las habilidades de investigación que posee; lo cual se puede rescatar en los diferentes momentos de la hipótesis de intervención.

Es importante no descontextualizar esta fase de la investigación de las dos que le antecedieron, por una parte el diagnóstico y por otra la explicación. De alguna manera con el diseño de este momento, se intenta recuperar si no todos, cuando menos la mayoría, de los principios vertidos con anterioridad. Incluso, se busca a través de la hipótesis de intervención, el involucrar a los profesores normalistas en un proceso de cuestionamiento sobre su práctica, con miras a construir una perspectiva crítica de cambio sobre lo que han venido haciendo. El papel del profesor-alumno rebasa al de mero receptor, preocupado por

aprenderse el capital cultural manejado en un proyecto de actualización, por el de un sujeto interesado por él mismo y por lo que realiza; para poder hacer esto, el diálogo, la reflexión, la interacción, son principios básicos a rescatar. Se trata entonces de favorecer la reflexión individual y colectiva de las personas involucradas en un proyecto como éste. Cabe aclarar por último que el diseño de esta fase es original, fundamentada tal construcción en el proceso de formación metodológica y en investigación recibido.

Los sujetos que participan en la hipótesis de intervención poseen algunas características como las siguientes:

Todos son profesores de base normalista, los cuales realizaron sus estudios en las normales oficiales del estado: "Miguel F. Martínez" (Monterrey), "Pablo Livas" (Sabinas Hidalgo) y "Serafín Peña" (Montemorelos).

En el momento de su participación en la hipótesis de intervención, cursan el segundo semestre de la Licenciatura en Educación, Plan 1994, que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19B con sede en Guadalupe Nuevo León; durante el período Enero de 1998-Julio de 1998.

De los 106 participantes, la mayoría pertenece al sexo femenino, sumando 87; el resto son varones, 19 en total. Sólo 25 de los participantes son solteros, el resto son casados. Las edades oscilan entre los 35 y 40 años de la gran mayoría, sólo 5 profesores tienen edades superiores a la señalada, pero sin rebasar a los 50 años. Los profesores realizan su labor docente en diversas instituciones públicas y privadas de diferentes sectores socioeconómicos de Nuevo León; sin embargo el nivel que atienden se encuentra entre el de preescolar y la primaria; un reducido número de ellos, 21 en total, son educadoras; el resto son maestros de educación primaria, suman 85.

B. Diseño de la hipótesis de intervención

Esta sección se ha dividido en tres apartados, pasando a explicar de manera general de lo que trata cada uno de ellos.

Uno de ellos es el **Plan de acción**, en el cual se señalan los propósitos generales que se tratan de alcanzar con los profesores-alumnos participantes; también se establecen los recursos con los que se cuenta para realizarla; al final de este apartado se encuentran las estrategias y las actividades propuestas. En relación a estas últimas deben precisarse dos cosas:

Una. Se plantean algunas acciones dentro del contexto de las aulas de UPN y otras fuera de él, en las escuelas donde se realiza el ejercicio docente.

Dos. Lo que se señala en cada una de ellas son solamente las preguntas o indicadores guía; los cuales constituyen el eje central en la discusión que se presenta en cada sesión-clase, o durante la observación de la práctica docente.

Otra sección dentro del diseño de la hipótesis de intervención son las **Formas de organización de los involucrados**; éste es otro momento en el cual se puntualizan las formas de actuación que se deben dar y los mecanismos que deben implementar los participantes para poder ejecutarlas.

En el **Programa de trabajo**, el último de los momentos, se establece la forma en que van a realizarse cada una de las estrategias y los tiempos específicos para cada una de ellas. En ese momento se precisan el número de sesiones-clase o de

observación en la práctica docente, que se requieren para cumplir con el propósito establecido.

Teniendo en consideración lo anterior se pasa ahora a describir cada una de las fases que se han delineado en los párrafos anteriores.

Como primer momento dentro del diseño de la hipótesis de intervención se encuentra el *Plan de acción*. Dentro de él se incluyen los propósitos, los recursos, las estrategias generales propuestas y las actividades (para el contexto de las aulas de la UPN, como las de la práctica docente de los profesores-alumnos):

Propósitos:

- Que el profesor-alumno de segundo semestre de la Licenciatura en Educación, Plan 1994, que ofrece la UPN:

a. Reflexione sobre los actos que realiza cotidianamente; con la finalidad de que resigne su labor docente.

b. Valore las implicaciones educativas que tiene la labor que realiza; con la intención de percatarse de que su práctica docente es dinámica y no estática.

c. Indague sobre los aspectos que rodean a su ejercicio docente; para que reconozca la importancia que tiene en la educación.

d. Reconozca la importancia que tienen los procesos de interacción en su labor profesional; como una forma de percatarse del impacto que éstos tienen en el proceso del que es protagonista y además abrir la posibilidad de mejorarlos y/o transformarlos en beneficio del aprendizaje del alumno.

- e. Identifique las habilidades que posee para investigar sobre su ejercicio profesional; como una forma de obtención de información.
- f. Elabore un diagnóstico preliminar de las principales dificultades que enfrenta en su ejercicio profesional (de interacción, de enseñanza, de aprendizaje, etc.); con la intención de poseer un marco de referencia específico que le permita intervenir pedagógicamente.
- g. Reconozca hasta qué punto, lo que hace en el contexto de las aulas de UPN, lo traslada al ejercicio profesional.

Recursos con los que se cuenta

- Disposición de 106 profesores-alumnos por participar, en las 25 sesiones de una hora y media de clase cada una de ellas.
- Selección de 5 profesores de educación primaria, pertenecientes al grupo anterior, que se observan un día a la semana durante cinco horas, los últimos dos meses que dura la intervención.

Estrategias generales propuestas

- Revalorar la importancia que tiene la labor docente.
- Indagar sobre el trabajo cotidiano que realizan los profesores.
- Establecer las implicaciones educativas que tiene la labor que desarrollan los profesores en sus aulas.
- Reconocer la importancia que tiene la labor docente en la educación en general.
- Señalar las formas de interacción del maestro con sus alumnos.

- Determinar los procesos de interacción de los profesores con el colectivo escolar y con el curriculum.
- Partir hacia una indagación sobre las principales dificultades en el trabajo cotidiano.

Actividades propuestas

- En el contexto de las aulas de UPN

- Participar en un autodiagnóstico sobre la práctica docente:

Responder a una base general de preguntas como las siguientes: ¿Por qué se es maestro? ¿Por qué se continúa siéndolo?. ¿Cuáles han sido las principales satisfacciones, desilusiones, obstáculos, apoyos, que se han tenido durante todo el tiempo en que se ha sido docente?. ¿Ha evolucionado el rol que se asume como maestro en el transcurso de los años en la profesión? ¿Qué aspectos han contribuido en esa evolución o permanencia?. ¿Qué vinculación existe entre el desempeño profesional como docente y el contexto

institucional en que se inscribe?. ¿Qué influencia ejerce el orden institucional en la formación profesional?. ¿Qué características poseen las relaciones interpersonales que se establecen con los demás?. ¿Qué espera México de los maestros? ¿Cómo impacta el quehacer de los profesores en el contexto social más amplio?. ¿De qué manera determina el profesor los aprendizajes que va a lograr con los alumnos?. ¿Cómo influye la personalidad del profesor en el ejercicio docente?

- Teniendo en mente determinadas actividades cotidianas que realiza el maestro en su labor docente reflexionar sobre... ¿Hay relaciones de igualdad en el acto cotidiano que se realiza?. ¿Cómo se vive la relación de

desigualdad (superioridad/inferioridad) en la actividad cotidiana?. ¿Es temporal la desigualdad en el acto cotidiano?. ¿Se establece un contacto personal en el acto cotidiano que se realiza?. ¿Qué tanto de lo que se realiza en el aula refleja la totalidad social en que se vive?. ¿Los actos cotidianos que se realizan, involucran relaciones casuales?. ¿Hasta qué punto en los actos cotidianos, los contactos que se establecen son habituales?. ¿Los actos cotidianos que se establecen son organizados, permiten a todos crecer como personas y mantenerse?. ¿Hay vínculos sentimentales de afecto/odio, recíprocos entre los que realizan un acto cotidiano?. En los actos cotidianos que se realizan, la(s) otra(s) persona(s) tiene(n) una función instrumental o es recuperada la relación personal?. ¿Los actos cotidianos que se realizan: se comunican, se discuten, se confían, se someten a persuasión, se trata de convencer a los demás de realizarlos?

• **Las implicaciones educativas que tienen las actividades cotidianas que**

realiza el maestro: El tomar asistencia al inicio de cada una de las clases. La planeación que se realiza y el Programa Oficial Vigente. El rol como docente en las diferentes instituciones educativas en las cuales se participa. El rol de los alumnos, sus variaciones de un día a otro en función de: estado de nutrición, problemas mentales, culturales, familiares, educativos, etc. La asignación (designación) del grupo a atender en un ciclo escolar. El timbre para señalar la entrada, el receso, la salida, etc. Asambleas escolares. Normas disciplinarias que se establecen para el contexto escolar. Metodología para dar la clase (tradicional, activa, ecléctica). Atención a niños con Necesidades Educativas Especiales. La cooperativa escolar. La personalidad del profesor (autoritario, democrático) La forma de resolver problemas (empírico, intuitivo, científico)

Premios y castigos que se presentan. Los niños inteligentes con que se cuenta. Atención a padres de familia en el trabajo diario. Evaluación del aprendizaje escolar. Hablar con los demás involucrados en el proceso educativo.

- **Las habilidades que poseen los profesores, que nos permiten determinar que saben indagar...** Los profesores saben observar: lo aparente y lo oculto. Actúan por intuición. El conocimiento que se posee es aditivo. Se involucran afectivamente en las situaciones pedagógicas en que se ven inmersos. Presentan puntos de vista acerca de los acontecimientos a los que se enfrentan. Proponen alternativas a las dificultades. Estudian las actitudes. Analizan el lenguaje que los demás utilizan. Se reconocen en otro profesor. Establecen contactos "cara a cara". No aceptan la crítica abierta. No están acostumbrados a "autoleerse"
- **Rebasando ese carácter de indagación, el profesor puede interpretar los elementos que involucra su labor docente, entre los cuales se encuentran...** La reproducción de la cultura, de la ideología dominante y del sistema socioeconómico. La transmisión de valores (personales y sociales). La incorporación del sujeto a la vida social. La repetición de las "reglas del juego" social. La formación de un cierto tipo de ciudadano. El establecimiento de sanciones y de recompensas. La realización de actividades sin cuestionamiento. El ser parte de un proyecto de Estado.
- **Establecer actos cotidianos de los sujetos que participan en la labor docente, con la intención de determinar la importancia de los actos cotidianos en la educación.** Del profesor, del alumno, del grupo, del colectivo escolar, del Programa de Educación, de la comunidad, de las autoridades...

- **Los procesos de interacción con el alumno, de los que es protagonista el maestro...** El compromiso (Forastero). Los marcos de significado compartidos (Vuelta al hogar). La predeterminación social (Igualdad). Las realidades múltiples (El Teatro/ Don Quijote). Las tipificaciones (Tipos ideales/modelos). Las relaciones: cara a cara, nosotros, contemporáneos. Los binomios: intimidad/anonimato, autenticidad/hipocresía, confianza/desconfianza. El compromiso empático.
- **Los procesos de interacción que se dan en el proceso educativo, en el aprendizaje escolar, para el maestro tradicional y para otro que no lo es.** Discutir estos argumentos: Son molestos, no deseables, secundarios. Relación de dependencia. Favorecer el individualismo, competitividad. Pensamiento y personalidad egocéntrica. Relaciones de indiferencia. Consumidores del curriculum. Directrices establecidas. Limitaciones individuales. No hay compromiso. Preponderancia del saber teórico. Condiciones interaula. Establecimiento del monólogo. Son trascendentes. Dinámica bidireccional. Favorecer el cooperativismo. Apoyar la socialización. Involucramiento afectivo. Propuestas de aprendizaje. Despertar el interés/motivación. Dificultades compartidas. Ideal de transformar. Preponderancia del saber práctico. Proyección hacia la comunidad. Mecanismos de diálogo
- **Las formas de interacción en el contexto de la práctica docente con...** Los alumnos, el grupo escolar, el Programa de Estudios, con las autoridades, la comunidad y con el colectivo escolar.
- **Cualidades que posee un docente-investigador, para poder arribar a una indagación sobre la práctica docente:** Generar confianza. Tener naturalidad y curiosidad. Mostrar interés. Evitar prejuicios. Estar bien informado. Ponerse

en el lugar del otro (empatía, solidaridad) Dar a conocer experiencias personales. Ser espontáneo. Planear guiones de entrevista. Ser informal, generar discusiones libres, democráticas, bidireccionales. Saber observar las actitudes. Controlar las contradicciones. Buscar opiniones. Pedir aclaraciones. Solicitar comparaciones. Formular las cosas de distinta manera. Expresar incredulidad o asombro.

- **Las dificultades que tiene...**El Profesor con: otros profesores, con los alumnos, con las autoridades, con el curriculum, con la familia y con la sociedad. El Alumno con: el profesor, con otros alumnos, con las autoridades, con el curriculum, con la familia y con la sociedad. La Autoridad con: el profesor, con el alumno, con otras autoridades, con el curriculum, con la familia y con la sociedad. La Familia con: el profesor, con el alumno, con el curriculum, con otras familias y con la sociedad. La Sociedad con: el profesor, con el alumno, con la autoridad, con el curriculum, con la familia y con otras sociedades.

- En el contexto de la práctica docente de los profesores-alumnos

- La conducta profesional del maestro observado
- El estilo básico de enseñanza
- La caracterización del trabajo docente. Autoevaluación de los protagonistas

Otro de los momentos dentro del diseño de la hipótesis de intervención, lo constituye las *Formas de organización de los involucrados* en el que se establecen, como ya se señaló, los roles que van a tener cada uno de los participantes; entre ellos se encuentran los profesores-alumnos, los observadores y el conductor, como a continuación se señala:

- **Los Participantes**, los profesores-alumnos se organizan de diferente manera dependiendo del tipo de actividad de que se trate:
 - a. De manera individual; al analizar un determinado material que debe ser trabajado en la sesión.
 - b. En equipo: al momento de tener que analizar determinado indicador, desde la perspectiva del nivel que atienden; sea éste preescolar o primaria. También adoptan esta forma de organización si se requiere la experiencia en un contexto socioeconómico determinado, en el cual se labora.
 - c. En Plenaria: al momento de establecer conclusiones, que fueron trabajadas en el equipo y se llevan a discusión al colectivo.
- **Los observadores**, al margen de una participación activa, colaborando posteriormente en la retroalimentación sobre las fases de las actividades; se mantienen como espectadores fuera del círculo de participación. Estos son quienes observan dentro del ejercicio profesional algún apartado que desee articularse
- **El conductor**, establece pautas de discusión para cada una de las actividades, en ellas adopta distintos roles:
 - a. Como expositor, al socializar los contenidos a manejar.
 - b. Como moderador, al centrar la discusión sobre determinado aspecto.
 - c. Como participante, al momento de señalar su punto de vista sobre algún tema en particular.

El último de los apartados del diseño de la hipótesis de intervención, lo constituye el *Programa de trabajo*, en él de manera esquemática se señalan cada una de las actividades, la estrategia mediante la cual se van a realizar cada una de ellas y el momento específico de realización.

¿Qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?
Socialización de la hipótesis de intervención con los participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Reunión plenaria • Entrevistas personales 	10 de enero de 1998
La labor docente	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación de la práctica docente, dimensiones: personal, institucional, interpersonal, didáctica y valoral 	17 y 24 de enero de 1998
Lo cotidiano en la labor docente: importancia e implicaciones en la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual para la discusión del material de lectura • Lluvia de ideas sobre los guiones de reflexión 	31 de enero y 7, 14, 21 y 28 de febrero y 7 de marzo de 1998
Formas de interacción en el trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual para la discusión del material • Lluvia de ideas sobre los guiones de trabajo • Simulacro 	14, 21 y 28 de marzo; 18 y 25 de abril; 16, 23 y 30 de mayo de 1998
La indagación sobre el trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión del material • Lluvia de ideas en plenaria 	6 y 13 de junio de 1998
Problematización sobre el quehacer docente	<ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas 	20 y 27 de junio; 4 y 11 de julio de 1998
Observación de la	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo 	Mayo y junio de 1998

¿Qué?	¿Cómo?	¿Cuándo?
práctica docente	• Entrevistas	5 horas semanales para cada maestro
Evaluación de la hipótesis de intervención	• Discusión en plenaria	18 y 25 de julio de 1998

C. Resultados generales de la intervención

Es importante señalar que son múltiples las opiniones de los participantes, debe recordarse que suman 106; sin embargo, se recuperan las opiniones que sintetizan las del colectivo de trabajo, además de aquellas que constituyen una postura contraria a todo lo expuesto; ello con la finalidad de recrear las dos versiones. Al final de las sesiones pertenecientes a un mismo núcleo temático, se enlaza la intervención con las fases que la antecedieron, la de diagnóstico y la de explicación. En cada uno de los resultados aparece en número y nombre de la sesión, en relación al primer dato se debe señalar que es el orden en el cual se fue ejecutando cada intervención, el número de sesiones es en función del programa de trabajo que se enmarcó con anterioridad, el nombre también fue retomado de ese apartado y es el núcleo temático que sintetiza lo trabajado en cada una de las sesiones. Por ejemplo las sesiones 1 y 2 se llaman: La labor docente, porque dentro de ellas ese es precisamente el objeto de estudio.

En relación a la forma en que se presentan los resultados de la intervención se deben hacer algunas precisiones:

Una. Cada uno de los resultados que se relatan se organizan bajo un cuerpo conceptual genérico: es decir, aunque fueron extensas las opiniones que los

profesores vertían, sólo se recuperan las que tienen relación con una estructura genérica, que se ha señalado en el nombre de cada sesión; tal es el caso de: labor docente, implicaciones educativas, dificultades, etc.

Dos. Los relatos están recuperados respetando las palabras de las personas que los señalaron; es decir, se mantuvo el relato en su formato original, para lograrlo se recurrió a la transcripción de audios.

Tres. Se hizo la transcripción de las palabras habladas y/o escritas de los participantes, desde un punto de vista holista, lo cual significa que no son vistas de manera individual sino como un todo.

Cuatro. Se trató de ser sensible a los efectos que causaron en las personas los diferentes núcleos temáticos; para lograrlo se tuvo que poner en el lugar de ellos para poder entenderlos, empleando sus mismos marcos de referencia.

Habiendo hecho las anteriores precisiones se pasa ahora a recuperar los resultados de la hipótesis de intervención.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Sesiones 1 y 2

Nombre: La labor docente

Fecha: 17 y 24 de enero de 1998

Es importante reconocerse como maestros, ese reconocimiento constituye el punto de partida en cualquier forma de intervención que se implemente. El cuestionamiento a partir de un guión no significa que en el camino no se pudieran dar otro tipo de inquietudes tendientes a ese proceso de recuperar lo que somos. Preguntarse por qué se es maestro, fue la pregunta que generó más dificultad, ya que no se está acostumbrado a reflexionar sobre ello.

Los participantes establecieron muchas ideas al respecto del guión de preguntas que les permitieron reconocerse, el verse reflejados en el espejo del otro; a partir del cuestionamiento hizo percatarse de varias cosas:

- Que muchas veces los maestros ingresan a esta profesión motivados por la "seguridad" económica que ofrece; se quiera reconocer o no y aún con los bajos salarios que tiene el magisterio, la profesión es atrayente por esa consideración; sin embargo, su permanencia en el sistema, la mayoría tiene 15 años de servicio mínimo, obedece a consideraciones de tipo personal tales como el hecho de ver en el magisterio una profesión cómoda; el horario a cubrir es de cinco horas diarias y el manejo de contenidos es el del nivel básico (preescolar, primaria). Aparentemente este comentario pudiera servir para reafirmar la idea de lo pragmático que es el docente; sin embargo al profundizar más en el cuestionamiento, queda de manifiesto que las satisfacciones que comentan en relación al trabajo docente son muy variadas y ninguna de ellas hace alusión a la seguridad económica que plantearon en un inicio. Fueron insistentes en el hecho de que el que sus exalumnos los recordaran con afecto y les agradecieran ya siendo mayores sus enseñanzas, les es gratificante; el ver que un alumno de primer grado de primaria, descubre la escritura como forma de comunicación, es uno de los ejemplos que señalan en relación a ello; el incidir de manera positiva en el comportamiento de los alumnos, es otro.
- Lo anterior va de la mano de los obstáculos, entre ellos la poca revaloración social que se tiene de la profesión, lo cual los obliga a mantenerse a la defensiva ante los demás (algunos profesores incluso declaran que a la ofensiva, antes de ser agredidos, agreden); la situación anterior se la

atribuyen al hecho de las debilidades que tuvieron durante el proceso de formación en la escuela normal; que dentro de esas instituciones no los prepararon lo suficiente para resolver muchos problemas que se les iban presentando en el ejercicio; con tropiezos y errores han logrado ir avanzando. Esto tiene una explicación que ellos mismos señalan, el temor de reconocerse incompetentes para actuar, se pueden señalar algunos de esos testimonios:

"No puedo decirle a los papás que no sé cómo tratar a un niño extrovertido, mejor le digo que su hijo es muy chiflado y que necesita apoyo con un psicólogo" (Maestra de tercer grado de primaria)

"A veces algún compañero me pregunta: ¿no tienes problemas para hacer que los niños lean?, inmediatamente le digo que no, para que crea que él es el del problema; pero cuando me dice: ¿cómo le haces?, le invento cualquier cosa, al cabo no va ir a verme a mi salón" (Maestra de sexto grado de primaria)

Se debe comentar que en muchas ocasiones el hacer determinadas afirmaciones provocaban la risa de los demás y el movimiento en los bancos. También se puede uno percatar de que no han estado solos ante esos obstáculos que se les presentan; pues el hecho de que los demás asintieran con su cabeza, significa que se sintieron partícipes de la situación comentada. Entre los obstáculos también relatan el hecho de que sus mismos compañeros avancen hacia puestos directivos, sindicales, etc., y ello haga que se asuman con una postura ventajosa hacia ellos; en el sentido de que en lugar de luchar por los intereses de los maestros de base, lo hagan por los personales. Relatan cosas como las siguientes:

"Mi compañera de escuela, nomás llegó a directora y se volvió una tirana, todo el día está con el látigo, ¡ah!, pero cuando era maestra de grupo era la que más criticaba a la directora anterior porque no la dejaba faltar un viernes para poder

irse al otro lado (E.U.A.) a traer ropa para vender" (Maestra de tercer grado de preescolar)

"Ahorita tenemos un representante sindical que se llama ... (omisión del nombre), que desde que es líder habla como los burócratas, trata de confundirnos, al dar respuesta a las preguntas es demagógico, por eso lo vamos a quitar" (Maestro de cuarto año de primaria)

- El maestro sabe reconocer el apoyo de las personas; aunque hay algunos empeñados en que fracase, también existe gente que les ha dado la mano en las diferentes situaciones adversas que se les han presentado. Los que principalmente han contribuido en ese proceso, han sido los alumnos; es importante para los participantes el reconocer el apoyo de los estudiantes, independientemente del grado escolar que atiendan:

"El otro día una niña me dijo: maestra, por qué llora, (pasaba por un problema personal muy fuerte); cuando le comenté brevemente y de acuerdo a su nivel, me dijo: no se preocupe, yo la quiero mucho y le agradeceré siempre lo que hace por mí. Esta alumna tiene problemas de lenguaje y es discriminada por sus compañeros" (Maestra de quinto grado de primaria)

"A la primaria, va una señora y nos cambia el cheque por dinero en efectivo, cobrándonos una comisión por ello; pues bien, resulta que me robaron la bolsa y con ella mi quincena. Mis alumnos se enteraron y hablaron con el director y los compañeros maestros; ellos solitos organizaron una colecta entre todos y lograron juntar los \$900.00 de mi sueldo. Ellos fueron las únicas personas que con sus actitudes demostraron que creyeron en el robo, los demás pienso que dudaron de ello" (Maestra de sexto grado de primaria)

. Es importante para los docentes el puntualizar que su rol ha variado en el transcurso de los años; el principal factor que piensan que ha contribuido a ello, es la evolución científica y tecnológica que se ha operado en todo el mundo; además del hecho de que nuevamente los ojos se han puesto sobre el maestro, viendo en él una figura importante en todo proceso de transformación. Los apoyos para la actualización han sido determinantes, su acceso a instituciones como la UPN es propiciada precisamente por esa necesidad de información. Cuando se hablaba anteriormente en la fase anterior de esta investigación, sobre el proceso de formación de los profesores normalistas, se señalaba que entre los proyectos que en el estado existen para recuperar fortalezas o subsanar debilidades ya en el ejercicio, lo constituyen instituciones como esta que se menciona. Es interesante percatarse que el profesor normalista accede a esos lugares, ya no tanto por los puntos escalafonarios que pudiese obtener (lo cual es válido), sino que más

bien reconoce que si no asiste, se dan dos situaciones:

Una. Que sus mismos estudiantes le exijan respuesta a planteamientos actuales, los cuales no puede enfrentar por lo obsoleto de la información que poseen. Generándose una situación de incomodidad al momento de tener que recurrir a otro docente, que sí participa en proyectos de actualización.

Dos. Los cambios en las formas de enseñar, son otro punto importante; ya no se puede seguir sosteniendo una metodología de trabajo conductual; con la Modernización Educativa (1993) se empezó una era, al menos en la educación básica, donde lo importante es recuperar el proceso de adquisición del conocimiento y que el mismo alumno lo construya.

"Siempre se me ha dificultado enseñar la división, definitivamente en esa situación ha contribuido mi propio proceso de adquisición de esa operación lógica en la primaria; un día estaba enfrascado tratando de enseñársela a mis alumnos, naturalmente estaba histérico; pasó un compañero maestro y me escuchó discutir con los niños. Me abordó en la hora de recreo y me dijo: Fíjate que en los cursos del CECAM que estamos tomando, estamos viendo precisamente la división, por qué no vas; claro que me molesté y pensé: éste se cree más que yo; pero fui y me di cuenta que debía actualizarme si deseaba continuar en esta profesión; que bueno hubiera sido si a mi me hubieran enseñado la división, favoreciendo el razonamiento lógico-matemático" (Maestro de cuarto grado de primaria)

- Naturalmente que dentro de este proceso de transformación en el rol docente, de ser director de la escena a ser co-protagonista; contribuye la institución específica en que se ejerza la profesión. Ya anteriormente se comentaba, cuando se caracterizaba la profesión del maestro, que la educación

es un proceso y en él contribuyen todos los participantes, no hay espectadores pasivos. Si eso es así, al comentar sobre la importancia del contexto institucional en la toma de decisiones, los profesores expresaron una serie de aspectos que es importante recuperar:

"Si el director y los maestros de la escuela, no desean trabajar en equipo, aunque uno se desviva por los alumnos, el impacto será mucho menor; aunque a veces uno se conforma con trabajar dentro del grupo, esos estudiantes no lo serán de uno, más que por un ciclo escolar, a lo mucho dos; si todos participamos en un proyecto de escuela, ese alumno con el que trabajamos en un determinado período, pasará a otro grado, con otro maestro o maestra que también es parte activa de un proyecto de escuela, o de zona y por qué no, tal vez de región. Creo que es vital el

crear al interior de nuestras escuelas un trabajo académico de equipo; no unirnos solamente para las luchas sindicales, sino también para las que nos quedan más cerca, que son las del trabajo dentro de las aulas" (Maestra de segundo grado de primaria)

*Me cambié de jardín de niños y de zona, porque en el que estaba todos querían mandar, había muchos jefes a los cuales complacer; no estábamos identificados con un proyecto institucional, estaban preocupados por dominar al otro; incluso las invitaciones que nos hacían para asistir a los cursos de actualización, se manejaban de manera muy restringida y por supuesto en forma oculta; yo me enteraba por otras amistades que me preguntaban por qué no había asistido a las jornadas sobre el Programa de Educación Preescolar, por ejemplo; obviamente que estaba desmotivada para trabajar, es más estaba cayendo en esas mismas actitudes; me enteré de la UPN hasta este momento, en 1997 y egresé de la escuela normal desde 1983; mi desempeño y mi formación profesional estaban

detenidos, como en una pausa. Las cosas cambiaron al cambiarme el año pasado (1997), a otro jardín de niños. Ahora pienso que ojalá las demás personas que laboran en el anterior jardín se den cuenta de la situación en la que se encuentran y salgan de ella. No saliéndose de esa institución, que fue lo que hice yo, sino modificando las cosas desde adentro" (Maestra de segundo grado de preescolar)

- Los procesos de interacción que establecen con los diferentes miembros de la institución, son importantes; no creen que un maestro pueda encontrarse completamente incomunicado para siempre. De esos contactos depende su desarrollo profesional; algunos de los comentarios anteriores sirven para entenderlo en ese sentido. También se da una cuenta de que son variados esos contactos interpersonales; el maestro establece una interacción desde que

sale de su casa rumbo al trabajo; al pisar la escuela se convierte en una figura pública que es constantemente observada (también fuera de ese ambiente); establece una comunicación con todos y cada uno de los miembros de su plantel; precisamente esa relación es la que le permite percatarse de los diferentes sucesos que acontecen a su alrededor. Es importante para los profesores el mantener activo ese contacto interpersonal, ya que muchos de los objetivos de aprendizaje y de enseñanza, dependen de él. A través de la interacción se encuentran en posibilidades de transformar el escenario; para ello se requiere la sensibilidad de saber oír y ser escuchado.

Al inicio del año escolar, siempre veía que una de mis alumnas, cada vez que daba un tema se agachaba a escribir; muchas veces la sorprendí haciendo garabatos en su libreta, la regañaba cuando eso sucedía. Un día me dije que ya era suficiente de regaños que necesitaba hablar con ella, esperé mucho para ello, casi un mes; al hablar con la niña me confesó que me tenía miedo y que si me veía, no iba a poder concentrarse en lo que yo estaba diciendo. Eso me molestó, porque pensé que mi aspecto no era tan desagradable y mucho menos mi voz; la cuestión es que tengo un gran parecido con la mamá, eso lo pude comprobar después y eso era lo que la tenía bloqueada; el caso tuvo que ser remitido al centro de apoyo psicopedagógico y más tarde al DIF al darnos cuenta de que era maltratada física y mentalmente por la progenitora. Los niños del nivel básico, se encuentran en el proceso de formación, necesitan que el maestro se acerque a platicar con ellos, que los escuche; muchas veces de ello depende su evolución en los diferentes aspectos de la personalidad" (Maestra de cuarto grado de primaria)

- Son precisamente este tipo de maestros los que México requiere, maestros que se preocupan por ofrecer un servicio, respetando la dignidad humana, pero

que también requieren ser correspondidos en ese aspecto. En esta cuestión los maestros están convencidos, es importante que la sociedad en general valore su profesión; ello generará la confianza en los docentes para reconocer debilidades y fortalezas, las cuales deben ser identificadas para generar propuestas de acción, tendientes a modificarlas o hacerlas prevalecer, según sea el caso. Establecen estar limitados para definir exactamente qué es lo que espera México de los maestros, ello por el cambio de ideología política en el poder estatal, lo cual genera confusión en los maestros; se percatan de que a nivel nacional se dio una modificación de los planes de estudio de las normales, encaminados a formar un maestro diferente; sin embargo en Nuevo León, aparece hoy un pensamiento funcionalista (empresarial), lo cual va en contra de un proyecto humanista en las normales; ello para los maestros que apenas se están formando. En el caso de los maestros ya en servicio, los proyectos nacionales de actualización, que van encaminados hacia eso que se comentaba anteriormente, el fijarse en el proceso de adquisición del conocimiento, se encuentran claramente contradictorios con el discurso de los burócratas estatales en determinar el éxito o fracaso en la enseñanza básica a partir de la permanencia de los profesores en las aulas. Para ellos, la respuesta a los problemas que tiene el magisterio, se encuentra al aumentar la jornada de trabajo o el número de días que asisten los niños al centro escolar. Ello repercute en la participación que los profesores tienen en la educación en general; ello es así por lo que comentan:

"Yo estoy fastidiado de que la sociedad en general critique a los maestros, es cierto hay profesores deficientes, como en cualquier profesión; sin embargo, por unos la llevamos todos. Cada vez que hay una convocatoria, girada por las

autoridades estatales correspondientes, para participar en una actividad académica en las escuelas, al final de ella siempre viene el sermón: ...se les descontará el día a los maestros que no participen y a los que colaboren en esta actividad tendrán determinado puntaje; es cierto, hay inercia para participar, pero es producto de los comentarios que han hecho sobre nuestra profesión. Si en realidad el sistema burocrático se interesara por reconocer lo que hacemos, iría a las aulas; se daría cuenta que tratamos de enseñar a los niños, luchando con las enfermedades que en este país existen, que no somos magos, que por trabajar con material humano no podemos transformar las conciencias. Ellos mismos han propiciado esa carrera de puntos que se ha dado entre los maestros, el promover esquemas de promoción docente, fundados en esos criterios ha creado un maestro con la mentalidad que ellos poseen. La cuestión es que de esta situación estamos conscientes los profesores y jugamos su mismo juego" (Maestro de sexto grado de primaria)

Esta fase de autodiagnóstico sobre la labor docente se cierra hablando sobre la influencia que tiene la personalidad del profesor, al momento de ejercer su actividad. Fue importante el percatarse de que el maestro está consciente de que en ese proceso de enseñanza y de aprendizaje, influyen muchos factores referentes al contexto en que se desarrolla el ejercicio; sin embargo, por trabajar con personas, los sentimientos, deseos, aspiraciones, etc., de los involucrados, sobresalen y se dejan entrever en cada puesta en acción. Ello significa que los seres humanos ponen en juego su historia personal y social, la cual se puede entrever en la actividad que realizan de manera cotidiana; los procesos de relación están influidos por esas dos situaciones. Cada uno de ellos concibe la docencia desde un marco de referencia el cual está fundamentado en el

tipo de docente con el que les tocó participar siendo estudiantes. Si un individuo estudia para maestro, de los profesores que lo están formando recupera los estilos propios que posee para realizar tal actividad. Esto no se hace muchas veces de manera intencionada, es decir, el alumno no se fija detenidamente en cierto aspecto del docente; pero cuando ve que en él se han fijado los conocimientos, busca en el exterior un marco de referencia que le permita entender por qué se ha dado ese proceso. Lo que se está tratando de decir es que en muchas ocasiones un individuo puede tener un coeficiente intelectual determinado que le permite aprender o no, los contenidos; sin embargo las actividades que promueve el docente pueden lograr que ese individuo los adquiera o limitar su construcción. Algunas de las opiniones que van en ese sentido son las siguientes:

"Tenía un maestro en quinto año de primaria, que era practicante normalista, este profesor me inspiraba desprecio porque los lunes en la mañana llegaba oliendo a alcohol; era buen maestro, porque me enseñó a estudiar por sí sola, pero nunca lo respeté por ello. Para mí el que un docente tuviera un olor desagradable era inconcebible; al paso del tiempo decidí ser maestra y siempre trato de estar excelentemente presentada para causar buen impacto en mis estudiantes; tal vez estoy siendo exagerada pero como del maestro de quinto todos hablábamos a sus espaldas; no quiero que esa misma situación se repita con mis estudiantes. Estoy perfectamente consciente de que el que un alumno aprenda no depende del aspecto físico del maestro, pero en la experiencia que tuve, los compañeros y yo no dimos nuestro mejor esfuerzo" (Maestra de segundo grado de primaria)

"Estudí en la Normal Serafín Peña de Montemorelos, en esa institución teníamos un maestro, ya fallecido, que enseñaba matemáticas; su carácter era violento y

tenía además diferente estado de ánimo. Cuando enseñaba esa materia lo hacía tratando de utilizar sólo un mismo tipo de razonamiento, empleaba fórmulas que no entendíamos de dónde habían salido; todos le teníamos pavor, al paso del tiempo y con muchos esfuerzos lograba acreditar esos cursos. Ya en el ejercicio como maestro de primaria, tenía problemas para enseñar matemáticas, en muchas ocasiones me percaté de que incluso adoptaba la misma postura de enfado que mi maestro de la normal y me sorprendí repitiendo algunos de sus chistes sarcásticos. Debo aclarar que esta reflexión no fue inmediata tardé más de 10 años de servicio en notarla, ello me motivó a estudiar en otras instituciones en relación a ese aspecto, me pude dar cuenta de que yo no era un deficiente para entender los razonamientos matemáticos, que incluso se me podría catalogar como brillante, el problema fue que la personalidad del maestro de la normal me limitó enormemente” (Maestro de cuarto grado de primaria)

Como podemos ver, el profesor se percató de que en su labor se conjugan una gran cantidad de aspectos que determinan el éxito o fracaso en su profesión; los cuales tienen que ver con situaciones que están remitidas a la historia de los protagonistas.

Es importante el hacer referencia a las aportaciones que hicieron en relación a cada una de las temáticas, aquellos participantes, una minoría de ellos, en cada uno de los momentos anteriores; se ha considerado prudente mantener en el anonimato si es de preescolar o de primaria o si es de sexo masculino o femenino. Los comentarios siguientes fueron vertidos al mismo tiempo que los demás, pero no tuvieron eco; es decir, los testimonios que se recuperaron con anterioridad, son los que englobaron las participaciones individuales de los profesores, los que expresaron la opinión de los demás. En esta sección sólo se

señalan cuáles fueron los comentarios de un sector de los participantes en referencia a la labor docente.

- Para algunos de ellos el ser maestro es un mero accidente, reiteran en lo fácil que es ejercer la docencia, consideran que lo difícil fueron los años de preparación estando en la escuela normal, donde eran fiscalizados, pero ya como titulados pueden hacer lo que deseen. Si se actualizan es porque van tras los puntos que les permitan escalar y ganar más dinero.
- La sociedad les es indiferente, así como existen opiniones negativas acerca de los maestros las hay de todos, piensan que México es un país de crítica y eso en lugar de ser positivo es negativo, ya que lo único que persiguen los críticos es escalar políticamente; de esta manera reducen cualquier comentario que se les hace a una cuestión política.
- Tratan de no implicarse afectivamente con los sujetos con los que trabajan; de hecho afirman que por las condiciones en las que laboran, en cualquier momento pueden ser agredidos por los estudiantes; tratan de no poseer recuerdos sobre los que fueron sus alumnos, porque ello no les permite vivir su propia vida.
- La sociedad ha evolucionado científica y tecnológicamente pero ello no ha impactado en el maestro; éste se encuentra al margen de cualquier evolución; el aula es el feudo privado en el que se puede hacer lo que se quiera, tratando de aparentar que se está trabajando.
- Los procesos de interacción son importantes en el momento específico en que se ejerce la labor profesional; con el que les cuida el carro, con la señora de los taquitos, con la persona que organiza las tandas, etc.; personas que son necesarias para preservar los intereses del maestro.

- Es importante ir tras la cacería de puntos, es el juego de las autoridades y lo deben saber jugar; responsabilizarse del periódico escolar pues nadie lo va a leer, sólo es una estrategia para mantener ocupado al maestro. Ir a los cursos del CECAM para no trabajar frente a grupo, la escuela sede ofrece refrigerio y eso es lo interesante; aparentar que se está interesado, firmar la asistencia, salirse y no regresar hasta la clausura.
- El don de mando y el hacer prevalecer su opinión, es la tarea cotidiana de los maestros en sus aulas; los profesores son líderes naturales, que deben dirigir a los demás, si ello reduce como esfera de acción a los alumnos, pues a ellos les toca obedecer los ideales del profesor.

¿Qué elementos entran en juego dentro de las sesiones 1 y 2 en relación con las fases que antecedieron en esta investigación?

Primero. La formación es una responsabilidad de tipo personal en la que se conjugan elementos de la historia individual y social del protagonista.

Segundo. En la profesión de maestro existe una relación bidireccional, sea ésta del tipo que sea. La implicación que el profesor tiene con los procesos que desarrolla es la que le va a permitir avanzar o no en su definición como persona.

Tercero. La actividad de los docentes es vista como integral, en el sentido de que dentro de ella se conjugan procesos que están estrechamente relacionados: su rol como maestro, el de los alumnos, el saber curricular y, el contexto geográfico en que se desarrolla.

Cuarto. El pragmatismo está presente en el ejercicio profesional, la resolución de problemas en el aquí y el ahora; aunque este pragmatismo se ha convertido en moderado al apoyarse en los programas de actualización que se les ofrece a los maestros.

Quinto. En cada intervención de la que participa el maestro, hay un implicarse afectivamente, sea este afecto positivo o negativo; lo cual determina un estilo de enseñanza. Esa efectividad es producto del involucramiento que tiene con los sujetos que se relaciona, rebasando entonces el carácter privado, centrado en el aula y arribando a otras fronteras, hacia el exterior.

Sexto. Aunque se hizo referencia a limitados testimonios, la suma de ellos no nos puede permitir haber caracterizado todo lo que significa la práctica docente; pues ésta es histórica, cambiante y muchas veces de difícil interpretación.

Séptimo. Se empieza a arribar a un proceso de reflexión sobre lo que acontece dentro de las aulas y el impacto que tiene fuera de ellas.

Sesiones 3 a la 8

Nombre: Lo cotidiano en la labor docente: importancia e implicaciones en la educación

Fecha: 31 de enero; 7, 14, 21 y 28 de febrero y 7 de marzo de 1998

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Las diferentes intervenciones de los participantes, se dieron en función de los indicadores que permitieron motivar la discusión; en ese sentido, se señalan aquí los diferentes ejemplos que los profesores establecieron en relación a cada uno de los planteamientos que se consideraron como eje de análisis. En estas sesiones las ideas no tienen la estructura de testimonios, ya que lo que se hizo fue agrupar las reflexiones alrededor de un determinado acto cotidiano.

Uno. Relaciones de igualdad y desigualdad en el acto cotidiano.

- Las educadoras solicitamos a los alumnos de preescolar que se formen para poder entrar al salón, es un acto que realizamos cotidianamente; sin embargo, ninguna de nosotras se organiza en una formación para entrar al salón, sólo los niños lo hacen; dándose entonces condiciones de desigualdad, ya que la norma impuesta es unilateral, sólo algunos de los participantes en un proceso educativo lo hacen, sólo se realiza con fines de organizar las actividades.
- La activación (un momento dentro del desarrollo de un proyecto-clase) y los honores a la bandera, son actos que realizamos de manera cotidiana, el primero todos los días y el segundo sólo los lunes o durante las ceremonias cívicas que se marcan en el calendario escolar; en estas actividades participamos en condiciones de igualdad tanto los alumnos como nosotras las educadoras.
- El firmar la asistencia por parte de los maestros, al entrar al centro escolar y al salir de él, refleja una relación de desigualdad, ya que tenemos que hacerlo si deseamos obtener el estímulo de puntualidad y asistencia; sin embargo, quienes nos señalan que debemos de hacerlo no se someten a esos mismos principios que determinan el desempeño de un maestro: ya sea directores, supervisores, autoridades educativas, etc.; para ellos ese acto cotidiano les permite ser prescriptivos más no se encuentran en las mismas condiciones para actuar conforme a esos principios.
- En el manejo de los contenidos de un determinado día, tendemos a observar los avances de los alumnos que dentro del grupo consideramos sobresalientes, minimizando al resto de los escolares que no logran alcanzar a determinado nivel de aprendizaje; ello lo efectuamos en ocasiones de manera inconsciente, en forma mecánica; sin embargo, los niños que no hemos seleccionado

experimentan sentimientos de inferioridad, ya que no existe un equilibrio en la acción pedagógica.

- Existe otro nivel en el cual puede notarse la desigualdad en los actos cotidianos y es en la participación que los directores permiten para asistir a cursos de actualización, ofertados por el CECAM; por lo regular, de manera cotidiana, los ofrecen a aquellos maestros que mantienen relaciones de amistad con la autoridad correspondiente; no se dirigen a los maestros que tienen esas necesidades de actualización, o que tienen interés en determinado aspecto de actualización.
- En ocasiones las normas que se señalan en el aula de clases, son impuestas y van encaminadas a la observancia de determinado comportamiento por parte del alumno que estudia en ellas; el maestro no se somete a ellas, porque no se plantearon algunas dirigidas a él; hablamos de que para opinar debe levantarse la mano, que para poder salir al baño, debe pedirse permiso; sin embargo, raras veces el maestro a cargo del grupo se rige por esos principios.
- La desigualdad tiene un carácter de género; con esto se quiere dar a entender que aunque la profesión de maestro originalmente estuvo dirigida en su mayoría a personas del sexo femenino, la cuestión es que por vivir en una sociedad como la nuestra, el dominio de las ideas se ha centrado exclusivamente en los varones; relegando las oportunidades de participación a las maestras; incluso se tiende a decidir de una u otra manera según sea el caso.
- Existen muchos edificios escolares que están diseñados de tal manera que hacen que cualquier acto cotidiano sea desigual; es decir, el salón posee una plataforma desde la cual el profesor dicta su clase, ésta se encuentra a medio

metro de altura del lugar en que se encuentran sentados los alumnos; con esta infraestructura es difícil para el alumno el cuestionar alguna decisión que toma el maestro, su misma posición intimida a los escolares para acercarse. Cabe aclarar que no sólo el ambiente físico es determinante para preservar actos cotidianos desiguales, la participación de los involucrados es la que hace que exista o no.

- Para poder determinar si un acto cotidiano, promueve relaciones de igualdad o desigualdad, habría que diferenciarlo de lo que entendemos por desigualdad o igualdad y un concepto que está relacionado con los anteriores que es el de justicia; la frontera entre estos términos se encuentra en el respeto. En cada institución educativa existen principios de autoridad que revelan diferentes roles o funciones que deben asumir los involucrados; ello significa entonces que se darán relaciones desiguales en la toma de decisiones y en el ejercicio del poder; sin embargo, el involucramiento con la función de lo que realizan

cada uno de los integrantes es lo que va a permitir que la línea de desigualdad se haga más difusa. Existen mecanismos que permiten lo anterior: las reuniones de consejo académico, las juntas con padres de familia, los cursos de actualización; a partir de estas actividades podemos lograr que cada acto que se realice en las escuelas, sea ético y responsable.

Dos. El contacto personal en el acto cotidiano y su reflejo en la sociedad.

- En algunos de los actos cotidianos que se realizan en la escuela hay contactos personales, en el sentido de que se rebasa el mero formulismo y se trasciende en el conocimiento sobre la otra persona; tal es el caso del saludo al llegar al centro escolar; si la persona a quien se dirige es de nuestro agrado, inmediatamente después de él se señalan los comentarios correspondientes:

¿Cómo te ha ido? ¿Cómo está tu familia?, etc. Si la persona a quien se dirige es saludo es una madre de familia que ha entorpecido el trabajo que se está desempeñando, únicamente se le saluda sin establecer un contacto visual con ella. Saludar al entrar a los alumnos, preguntándoles cómo les fue el fin de semana, o durante las vacaciones, etc., son ejemplos de un acto cotidiano en el cual se establece un contacto personal.

- El tomar lista diariamente en el aula en ocasiones se hace como mero trámite que permita darse cuenta de la estadística del día, no se levanta la mirada del registro de asistencia para percatarnos sobre el estado físico o mental del niño; incluso en ocasiones el pase de lista se hace por números, sin mencionar los nombres, esta es una práctica común en los grupos numerosos.
- Establecer reglas de comportamiento en el aula, por ejemplo no correr dentro de ella, no gritar, etc., las cuales hemos convenido entre todos son reflejo de lo que en la sociedad más amplia realizamos, claro que en esta última hablamos de reglas sociales, judiciales, etc., que permitan la convivencia entre los seres humanos. Nada de lo que se realiza en el aula, está fuera de una intencionalidad social.
- La imagen que los maestros tratamos de favorecer en los niños, por ejemplo, traer el pelo corto, la ropa limpia, etc., de alguna manera es irlos preparando para el sector productivo del cual formarán parte. Para lograr obtener un empleo, uno de los principales requisitos que se señalan es la presentación personal, en ocasiones es el primero de la serie de requerimientos que se señalan.

Tres. Las relaciones casuales y habituales en los actos cotidianos.

- Recoger las sillas que se movieron durante la mañana o la tarde de trabajo, es un acto que se realiza de manera habitual; los alumnos saben que no podrán retirarse a su casa si antes no hemos dejado ordenado el salón; al principio ese acto cotidiano se comunica pero posteriormente los alumnos solos lo hacen sin que exista indicación de parte del maestro para hacerlo.
- Los maestros se hacen responsables de un grupo durante un ciclo escolar, en el transcurso de los diferentes meses se realizan una serie de actos que tanto el maestro como sus estudiantes ejecutan de manera habitual; sin embargo, termina el año escolar y los alumnos pasan a otro grado, son pocos los maestros que hacen un seguimiento en cuanto a los hábitos, actitudes, aptitudes, etc., que lograron favorecer en los alumnos durante todo el proceso de formación; por lo regular el contacto es casual y se limita como máximo el período de permanencia en un grado escolar. Esta situación es recíproca, los alumnos también establecen ese tipo de contacto con su maestro correspondiente.
- La revisión de tarea es un acto cotidiano habitual, por lo regular se hace al término del pase de lista, mientras los alumnos realizan alguna actividad de la cual se hayan señalado las instrucciones; en el momento en que ese acto cambie de hora, es decir, que en lugar de revisarse posterior a lo anterior se haga a otra hora, los mismos alumnos tratan de recordar al maestro la necesidad de hacerlo; ello permite percatarnos de que ese acto se ha convertido habitual en los escolares.

Cuatro. Los vínculos sentimentales recíprocos entre los que realizan los actos cotidianos.

- El hecho de que se les llame la atención cuando infringen una norma que se ha establecido entre todos, provoca malestar de parte de los alumnos; pues consideran que están siendo evidenciados ante los demás. Esa situación es recíproca ya que el maestro también tiene esos sentimientos al sentir que su autoridad ha sido rebasada por los propios estudiantes.
- Los alumnos que no llegan a tiempo a la hora de entrada no se les deja entrar a la institución, ello ocasiona disgusto en las madres de familia, porque su rutina durante el tiempo que el niño debería de estar en la escuela se verá trastocada; esta situación se ha comentado en las juntas de padres de familia sin poder llegar a un acuerdo, no existen argumentos válidos para las progenitoras, para dejar a su hijo sin derecho de entrar a la institución. Cabe aclarar que en este acto cotidiano los mismos maestros han sido perjudicados, pues algunos compañeros también se han quedado fuera de la escuela, por no haber llegado a tiempo.
- En el trabajo en preescolar el foco de atención es el interés del niño; al iniciar la mañana se les recuerda a los alumnos las actividades del proyecto que quedaron pendientes en el día anterior, en función de ello se les cuestiona acerca de cuál de esas actividades quieren realizar; es imposible darle gusto a todos, la educadora tiene que buscar un punto de encuentro entre lo que proponen los diferentes niños con la finalidad de poder realizar el trabajo; sin embargo en ocasiones, algunos preescolares no están satisfechos con la actividad a realizar, haciendo todo lo posible por hacer que ésta fracase; no

somos magos y, en ese sentido, hemos tenido conflictos con los niños porque no desean trabajar grupalmente, interfiriendo violentamente con lo previsto.

Quinto. La función instrumental o de comunicación al realizar un acto cotidiano.

- El cuadro de honor, herencia de la escuela tradicional, es un acto cotidiano que sólo reafirma la condición instrumental que tienen los alumnos con los cuales se participa. Esta práctica sirve como una forma de clasificar a los alumnos, al maestro le permite atender a los alumnos siguiendo un determinado orden; no es recuperada la relación personal, pues el profesor ubica al estudiante en cierto nivel sin considerar los posibles progresos que ha tenido en todo el transcurso del ciclo escolar.
- Es importante que cada uno de los actos cotidianos que se realizan sean sometidos a discusión, que los participantes opinen sobre las ventajas o desventajas que tiene para todos el realizar o no determinada actividad. Es importante que la mayoría de los actos cotidianos sean sometidos a ello; además que quien dirija un determinado acto sea cualquiera de los participantes, no siempre el maestro.

Sexto. Las implicaciones educativas que tienen los actos cotidianos.

- La toma de asistencia conlleva a que los alumnos adquieran determinados hábitos, entre ellos el de asistir puntualmente al centro escolar y el no ausentarse por períodos prolongados ya que pierden la secuencia de los contenidos manejados en clase; si el alumno se percata de que el profesor contabiliza dentro del reporte que realiza sobre su desempeño las faltas a la escuela, ello generará en los escolares la idea de que es importante asistir. En un nivel más amplio, el que uno se someta a la toma de asistencia, lleva implicada la idea de dominación por parte de los que dirigen una determinada

actividad, ya que en el momento en que una persona hace una intervención y ésta no se fundamenta en el conocimiento obtenido en una sesión pasada a la cual no asistió, el conductor posee los elementos suficientes para no considerar como válida tal participación.

- La planeación de las actividades que se realizan en el salón de clase, permite dar a los espectadores la idea de que se tienen previstas todas aquellas acciones que deben cubrirse durante determinado tiempo. El maestro que acude a la sesión de clase con el conocimiento de lo que va a realizar, se enfrenta a menos improvisación y puede de alguna manera mantener las condiciones interaula controladas. Otro aspecto que va relacionado con el de la planeación es precisamente este último, el control que el maestro desea hacer del trabajo de los alumnos, pues al momento de dirigir actividades ya diseñadas por el docente, el interés del escolar no es recuperado.
- El rol como docente, es diferente en función de los contextos específicos en que se labore, es éste otro acto cotidiano; la actuación del maestro es diferente en función de la forma en como se vive la normatividad en las escuelas; estamos conscientes de que ésta es universal, existe un manual de funciones que lo respalda; sin embargo, en algunos centros escolares la actuación del maestro varía en función muchas veces de las administraciones que estén al frente de las escuelas; esta situación lleva implicada la idea de dominación, pero ahora por parte de las autoridades educativas correspondientes.
- La designación de grupos, tradicionalmente el maestro que llegó en último lugar a la escuela o que no es del agrado de la dirección, le otorgan primer grado de primaria o de preescolar, según sea el caso; esa designación no parte

de un conocimiento de la personalidad del maestro, sino más bien de las decisiones de la administración; estas personas se escudan bajo el argumento de que el maestro que se formó para trabajar en un determinado nivel, puede atender cualesquier grado o bien, que los maestros deben ajustarse a las necesidades de la escuela y no los personales; las implicaciones que esta práctica cotidiana tiene en la educación es el tener maestros no identificados con los niños y que por lo tanto realice su función de manera mecánica y sin respetar el desarrollo evolutivo de los niños con los cuales participa.

- El timbre que señala la entrada, el receso y la salida, es un indicador en las diferentes instituciones de educación básica, acerca de los tiempos que tiene el docente con sus alumnos para realizar las diferentes actividades; implica funcionalidad, ya que con ese indicador el maestro y los escolares pueden: profundizar más en un determinado contenido, concluir sobre alguno que se está manejando o bien, enlazar con otra actividad que los sujetos implicados deben realizar.

- Las asambleas escolares se realizan con la intención de formar a los individuos en cierta cultura cívica; de alguna manera se le va preparando a los alumnos en la necesidad que existe de solidarizarse con los demás, de respetar la propiedad privada y el bien común, de conservar nuestra vida y la de los otros; ideas que permiten a las personas vivir en sociedad y preservarla.

- Las normas disciplinarias, se señalan como principios que el sujeto que vive dentro de una sociedad debe respetar, para poder convivir con los demás; en el contexto escolar, las normas disciplinarias se plantean con una función represiva, quien no se someta a ellas puede ser rechazado por el resto de los integrantes e incluso expulsado del mismo; aunque al mismo tiempo se

argumenta que esta situación de represión debe entenderse ya que se está hablando de que se participa con sujetos en proceso de formación.

- La metodología para enseñar, es también otro acto cotidiano, que va enlazado con el aspecto de la formación profesional; existen maestros aún ahora en 1998, que emplean metodologías tradicionalistas, donde lo fuerte radica en la exposición verbal de su parte y la recepción de los alumnos; esta situación lleva implicada la idea de la necesidad que existe de atender la preparación profesional del maestro, para que pueda resolver los retos que el mismo sistema le plantea.

- Los premios y castigos, están relacionados necesariamente con la idea de un modelo de enseñanza tradicional; dentro de ésta el estimular a través de algún medio, puede generar la desaparición o permanencia, según sea el caso, de un determinado comportamiento. A través de los premios y los castigos el maestro se asegura de comunicar a los alumnos el tipo de alumno que desea tener; de alguna manera es un acto disfrazado que en el fondo lleva implicada

la idea de control por parte de quien dirige las tareas educativas.

- La atención a los padres de familia va enlazada con la idea de proyección hacia la comunidad; este acto cotidiano se realiza con ese fin, el involucrar a los progenitores en las tareas educativas; incluso con la Modernización Educativa en 1993, se habló de hacer una escuela para padres con la intención de extender el trabajo que se realiza en las aulas hacia el núcleo familiar; esta actividad tiene su origen precisamente en el reconocimiento del fracaso del sistema educativo nacional y, entre los indicadores para atenderlo, se encuentra la participación de la mayoría de los involucrados: maestros, alumnos, padres de familia, sociedad en general.

- La evaluación del trabajo escolar se dirige a valorar los aprendizajes, atendiendo a la formación integral del educando (habilidades, actitudes y aptitudes); de alguna manera el proceso de evaluación se constituye como un indicador del éxito o fracaso de la tarea que los maestros realizan en sus aulas; en términos generales, todos los sujetos nos sometemos a procesos de evaluación en las diferentes facetas y etapas de nuestra vida.

Al igual que en las sesiones anteriores se señalaron algunos comentarios que no correspondieron a los de la mayoría; sin embargo, se considera oportuno señalarlos:

- Establecen algunos maestros que nunca podrá hablarse de igualdad en la realización de los actos cotidianos, ya que la escuela posee jerarquías a las cuales deben sujetarse todos los integrantes; primero está el director, luego los maestros, continúan los alumnos y por último los padres de familia; a ese orden deben sujetarse todos los integrantes.

- Es necesario que se dé el menor involucramiento afectivo con los estudiantes con los que se trabaja, no debe el maestro dejarse influir por el sentimentalismo al momento de actuar, ello le resta objetividad en sus decisiones.

- Todas las relaciones cotidianas que puedan darse en la escuela, deben restringirse precisamente a ese ámbito; el maestro debe evitar establecer contactos personales con los alumnos que participa, ello es lo más saludable que pueda existir en una relación pedagógica.

- En referencia a las implicaciones que tienen los actos cotidianos, se reducen a decir que son los políticos que están detrás de los maestros los que buscan

mantenerlos entretenidos preocupándose por reflexionar sobre la práctica docente y los actos cotidianos que involucra.

¿Qué elementos entran en juego dentro de las sesiones 3 a la 8 en relación con las fases que antecedieron en esta investigación?

Primero. La reflexión sobre lo que se realiza tiene que ver con la concepción que sobre la enseñanza se posea. Dentro de esto el involucramiento entre el profesor y los sujetos con los cuales se relaciona, es parte reiterativa en cada una de las reflexiones; ello significa que están preocupados por el para qué de lo que realizan en las escuelas.

Segundo. Se percata de que las condiciones interaula que favorece responde a un contexto social más amplio.

Tercero. Con cada uno de los indicadores que generaron los diferentes comentarios, se puede observar que el maestro tiende a observar cierto sector de su actuar y no la perspectiva general de ella. Lo que debe reconocer el profesor es que la suma de esos fragmentos lo puede llevar a entender la función que desempeña.

Cuarto. Desde la primera sesión, el lenguaje empleado en cada una de las intervenciones, incluye conceptos del dominio común; estando ausente un vocabulario técnico que constituya un soporte explicativo a lo que realizan.

Quinto. El maestro observa lo aparente pero se encuentra en posibilidades de captar lo oculto; actúa por intuición, cree que lo que hace está bien, fundado tal conocimiento en lo que le ha resultado exitoso. De alguna manera se puede recuperar el hecho de que en muchos de los actos que realiza se ha incorporado una experiencia aditiva que no cuestiona, sólo la retoma.

Sexto. Presentan diferentes puntos de vista, que no concuerdan con los demás, sin embargo, están dispuestos a escucharlos y recuperarlos en su saber pedagógico.

Séptimo. Se percatan de que los actos cotidianos que realizan responden a una cultura de la cual forman parte; muchas veces ésta es la dominante; reproducen a su vez el sistema socioeconómico del país, ello lo señalan en sus intervenciones; la incorporación del sujeto con el cual participan es la meta que buscan alcanzar; ello a costa de seguir las reglas del juego social, en función de que tratan de formar un tipo de individuo que sirva a los intereses del sistema que lo forma. Ello significa entonces de que su labor no está exenta de un proyecto de Estado al cual deben servir.

Octavo. Esto constituye otro paso hacia la reflexión por parte de los profesores, de alguna manera se puede ir logrando que el maestro construya, reconstruya, reflexione, etc., en referencia a su hacer y saber, como elementos importantes dentro de la transformación del ejercicio docente.

Sesiones 9 a la 16

Nombre: La interacción en el trabajo docente

Fecha: 14, 21 y 28 de marzo; 18 y 25 de abril; 16, 23 y 30 de mayo de 1998

En estas sesiones en particular hay tres momentos; en el primero de ellos se trató de discutir con los profesores los tipos de interacción que pueden darse en el ejercicio docente, ellos establecieron sus opiniones al respecto; como segundo momento cada uno de los participantes estableció las características de los

procesos de interacción que favorece en su práctica docente: el tercero de los momentos consiste en la experiencia que resulta a raíz de la implementación de un sociodrama, con la intención de recuperar las formas de interacción que tiene el grupo de maestros, como alumnos en las aulas de UPN. En ese sentido estas sesiones se dividen en tres fases, de las que se pasan a señalar las principales aportaciones.

- **Fase Uno.** Los procesos de interacción que se establecen cotidianamente en las aulas

Comentario generador: El forastero es una persona que está de paso, trata de obtener información de los demás para poder sobrevivir durante el tiempo en que transcurre su estancia en un determinado lugar; al forastero no le interesa establecer un tipo de relación más allá de los límites que él mismo ha impuesto.

Comentarios de los participantes:

"La mayoría de las veces llego al jardín ya fastidiada, tanto es así, que durante el receso y la vigilancia procuro mantenerme al margen de los demás; esta situación

no la provoqué yo sola, en esa institución, la mayoría de las compañeras se la pasan hablando mal de las demás, así es si me mantengo apartada, van hablar de mí, pero sus comentarios serán reducidos, porque no tienen información con que contar"
(Maestra de segundo grado de preescolar)

" En el nivel de primaria y por supuesto en el de preescolar, existen los interinatos, un profesor va a cubrir a otro durante determinado tiempo; yo he sido profesor interino; por lo regular no participo con los compañeros de la escuela donde me toca cubrir; me limito a dar la clase a los niños, pero tampoco tratando de involucrarme mucho con ellos, pues sólo estaré con ellos, máximo tres meses" (Maestro de quinto grado de primaria)

* Mandan convocatorias de la Secretaría de Educación, que dicen que se va a dar un concurso de ortografía; en ellas se especifica que durante la aplicación de los exámenes se rolen los maestros, con la finalidad de que no sea él mismo quien aplique y evalúe los ejercicios elaborados por sus alumnos. Ante esto, he observado que el maestro que va a otro grado a aplicar el examen, adopta con los niños una actitud de indiferencia, incluso se limita a leer las instrucciones en cada apartado sin precisar por medio de sus comentarios alguna situación; obviamente que esto es producto de la rivalidad existente entre los maestros" (Maestra de primaria, liberada de grupo)

* El confundir los nombres de los alumnos durante todo el ciclo escolar, cuando los vemos 5 veces a la semana, es para mí un indicador de que el profesor no desea establecer un contacto personal con sus estudiantes. Se encuentra tan poco familiarizado con ellos, que no se percata de quién es quién. Esta situación se podría dar en Universidades o en algunas Instituciones de Educación Superior, pero no en el nivel primario" (Maestro de cuarto grado de primaria)

* Pienso que la educadora que no realiza las actividades acordadas por ella y sus alumnos, tengo algunas compañeras que hacen eso, aún y cuando se dejan plasmadas en el friso (nombre que se le da al espacio dentro del salón en el cual se registran las actividades del proyecto); es un indicador que habla de un tipo de maestro al cual no le interesan los sujetos con los cuales participa. Por lo regular esas profesoras están esperando un cambio de adscripción y no quieren dejarle a la persona que las va a sustituir un avance en el grupo" (Maestra de tercer grado de preescolar)

* Hay ocasiones en que los maestros estamos cansados de la rutina de trabajo, incluso en ocasiones llegamos con ese estado de ánimo desde que entramos, nos

limitamos a sentarnos en la silla frente al escritorio y esperamos que pasen las horas hasta que llegue la salida, para acudir a otro trabajo (recordemos que somos polichambistas) y adoptar precisamente la misma actitud. Creo que esta situación revela una insatisfacción en el trabajo de maestro, la cuestión es que el mantener ese tipo de actitudes a lo único que lleva es a dejar que la situación del magisterio siga tal y como está y que sigan hablando los demás de nosotros en forma negativa" (Maestra de primer grado de primaria)

Comentario generador: La vuelta al hogar implica, que aunque no estemos durante un tiempo en un determinado sitio, al volver a él sentimos que no hemos perdido experiencias, nos integramos completamente a él. Ello en función de los significados compartidos que se encuentran plasmados en la historia de cada una de las personas.

Comentarios de los participantes:

* Es común que en preescolar los niños te digan mamá, por ser la primera institución educativa a la cual asisten, la figura materna siempre está presente; ello me lleva a pensar que ven en mí a una persona parecida a su madre, incluso cuando se les sanciona lloran y te abrazan buscando consuelo como lo harían en su familia" (Maestra de segundo grado de preescolar)

* En una de las ocasiones me tocó que una niña de sexto grado robara dinero de mi bolsa, cuando la enfrenté se salió rápidamente del salón y se puso a gritar en medio del patio; la directora por supuesto la mandó llamar y esta niña empezó a contar muchas cosas que no habían sucedido, por ejemplo que yo le había pegado anteriormente, que la trataba como a un perro, que la amenacé con enviarla a una institución de delincuentes, etc.: afortunadamente yo tenía como testigos al resto de los alumnos, los cuales refutaron cada uno de los comentarios de la niña.

En ocasiones en el aula se dan situaciones que llevan a los niños recordar escenas similares en la casa, pero pierden la noción del lugar físico y de las personas que se están involucrando. Este es un ejemplo que señalo para precisamente hacer referencia al hecho de que para los niños, la escuela es una extensión de su ambiente familiar” (Maestra de sexto grado de primaria)

“ Siempre que voy a algún lugar a comprar alguna cosa de tipo personal, salgo de él comprando cosas que no son para mí directamente, sino para el trabajo con mis alumnos; en muchas ocasiones las platicas con las amistades se reducen a hablar de mis hijos y de mis alumnos, incluso me he percatado de que el porcentaje más alto en la conversación lo he reducido a contar mis experiencias con los estudiantes; el colmo es que hasta en los sueños los tengo presentes. Muchas veces he repelado por lo ingrata que es la profesión de los maestros, pero estoy contenta en ella” (Maestra de tercer grado de primaria)

Comentario generador: Hablamos de una predeterminación social en el sentido de que todos los que participamos como miembros en un colectivo, debemos realizar ciertas funciones, con la finalidad de poder lograr que los demás también puedan ejecutar las suyas; en ese sentido, la predeterminación lleva implicada una situación de igualdad.

Comentarios de los participantes:

“ En preescolar no puedo mantenerme al margen en el desarrollo de las actividades, si los niños sugieren cantar tengo que cantar con ellos, si desean ir al área de juegos y montarse sobre las lánatas que están sepultadas, debo imitarlos en ello. El problema es que yo les llevo 30 años o más de edad y en ocasiones no les puedo seguir el ritmo. La cuestión es que ellos me exigen que yo también participe y debo hacerlo ya que de ello depende el éxito en las diferentes

actividades que planeamos conjuntamente" (Maestra de segundo grado de preescolar)

" Tradicionalmente el maestro está al frente y hay un escritorio, tengo 17 años de servicio y en los diferentes grados que he atendido, nunca he respetado ese convencionalismo. La ubicación en el salón es libre, así como algún niño desea sentarse junto al otro yo también lo hago; pero esa igualdad no sólo se manifiesta en el espacio físico que ocupe, también en cuanto a la distribución de tareas y en la construcción del conocimiento; con la Modernización Educativa el papel del maestro se modificó, al menos en la escuela primaria, de ser un transmisor de ideas pasó a convertirse en un guía de todo el proceso educativo, como guía también se encuentra en un proceso de aprendizaje; en una ocasión estábamos trabajando con el geoplano (cuadro de madera que tiene clavos y sirve para formar figuras, utilizando ligas de hule), había como parte de la actividad con este material, el colocar un espejo en uno de los ejes de simetría de las figuras

que estábamos construyendo y dibujar en la libreta la figura que se estaba formando; batallamos mucho, incluyéndome, desistimos de nuestro intento y les pedí a los niños que practicasen en casa la actividad descrita; al siguiente día llegaron la mayoría de los alumnos con deseos de mostrar los resultados de sus intentos, no me sentí rebasada, al contrario, satisfecha de haber despertado en los escolares el deseo de descubrir el conocimiento" (Maestra de sexto grado de primaria)

" Un día los alumnos estaban muy inquietos y les dije: ya no hablen tan fuerte, parecen chachalacas; todos los alumnos empezaron a reírse por el concepto que yo había empleado, entre risa y risa un alumno me preguntó: profe, ¿qué son chachalacas?, todos estaban atentos esperando mi respuesta; no sé les dije, más

risa les provocó la situación. Los alumnos están acostumbrados a cuestionar y el que me cuestionen es parte del proceso de identificación y de igualdad en que los he ido introduciendo" (Maestro de cuarto grado de primaria)

Comentario generador: Hay significados múltiples de la realidad, así como para Don Quijote la realidad era de una manera y para Sancho de otra, así también en cualquier intercambio entre personas se da ese proceso. No podemos hablar de que sólo exista una perspectiva de interpretación.

Comentarios de los participantes:

* En la escuela primaria donde trabajo, acostumbramos hacer asambleas cívicas de tipo participativo, el maestro encargado y sus alumnos diseñan el programa del evento de tal forma que toda la comunidad de la escuela, colaboramos de una u otra manera; en una de las ocasiones nos poníamos de acuerdo el grupo y yo para realizar tal actividad, nos tocaron las fechas de septiembre; recuerdo que cuando pensábamos sobre la forma de integrar a los demás, uno de los alumnos insistió en

que él deseaba encargarse de los diálogos de los principales personajes de la Independencia, pero quería que lo dejara en libertad de pensar él solo en ello, estuve de acuerdo; cada vez que lo cuestionaba acerca de cuál sería el contenido de su participación, me decía que casi lo tenía terminado. La sorpresa que tuve fue que en el argumento se manejaba de manera distinta a la versión oficial, la participación de cada uno de los personajes; esa situación me incomodó y traté por todos los medios de hacerlo entender que no podíamos hacer la escenificación con los diálogos que él había dispuesto, ello porque detrás del ideal de independencia se planteaba la manipulación del pueblo indígena mexicano. El niño llevó a su papá para convencerme de lo interesante que sería participar en esa versión, incluso me mostró los textos en los cuales el alumno se había

fundamentado. Tuve que acceder, hablé con el director y dijo que no podíamos limitar la participación, tuvimos una asamblea muy emotiva, se valoró más la participación de los indígenas que la de los personajes individuales que enfatizamos durante cada evento cívico en nuestro país" (Maestra de sexto grado de primaria)

* En ocasiones los mismos maestros con nuestro actuar cotidiano, estamos concibiendo de manera diferente la realidad; por lo regular dentro del salón y de la escuela tratamos de que nuestros alumnos adquieran una serie de hábitos: que no maltraten a los niños menores, que no digan malas palabras, que no coman alimentos chatarra, etc.; sin embargo, al salir de la escuela qué hacemos, a veces algún automovilista nos cierra el paso e inmediatamente lo maldecimos, si somos madres de familia y estamos cansadas, al llegar a la casa, castigamos severamente a nuestros hijos porque no cumplieron con algún deber que estaba señalado; si tenemos tiempo limitado para preparar la comida, nos entretenemos abriendo una bolsa de frituras y comiéndola mientras la hacemos. Con esto quiero dar a entender, que en muchas ocasiones esa concepción diferente de la realidad no está en otra persona, sino que es parte de mi misma" (Maestra de segundo grado de primaria)

Comentario generador: El actuar cotidiano se fundamenta a partir de tipificaciones; concebimos de cierta manera la enseñanza, el aprendizaje, a los alumnos, a la práctica docente, etc.; el hecho es que en ocasiones ese modelo tiene su fundamento en un tipo ideal, en ocasiones inexistente.

Comentarios de los participantes:

* Los maestros somos ejemplos para la mayoría de nuestros alumnos; incluso entre nosotros mismos tendemos a concebir a determinado compañero maestro de

manera especial; es muy importante la imagen que reflejamos y que a su vez reflejan nuestros compañeros que en ocasiones olvidamos que son seres humanos, que tienen debilidades y defectos como cualquiera. Tuve un director que tenía la capacidad de dirigir todas las actividades, era un líder para todos los maestros que estábamos a su cargo, digo era, porque ya falleció; para los maestros, padres de familia y alumnos, cada día era importante saber lo que él nos iba a decir; la sorpresa fue que padecía de la enfermedad del alcoholismo, pero cuidaba mucho su imagen ante todos los demás; sin embargo, en una ocasión quisimos darle una fiesta sorpresa y llegamos por él a su casa; lo encontramos completamente alcoholizado y diciendo incoherencias, fue impactante para todos nosotros el percatarnos de ello, quisimos ayudarlo, no pudimos; a raíz de esa situación las cosas en la escuela ya no fueron las mismas, él solicitó ascenso a inspección, se lo dieron, posteriormente se jubiló y murió en un accidente automovilístico”
(Maestra de segundo grado de primaria)

Tengo una compañera maestra para la cual, hablar de Modernización Educativa es sinónimo de ideología política; sus estrategias de enseñanza son tradicionalistas, para ella los exámenes escritos son la única evidencia de aprendizaje; las demás compañeras de grado la hemos invitado a participar en otras formas de evaluación, cuando le comentamos sobre la necesidad de tener una carpeta de evaluación de los alumnos en la cual se tuvieran no sólo los exámenes sino también producciones libres de los niños, que reflejaran su progreso en otros procesos, en la redacción por ejemplo, se molestó y formó ella sola una academia de sexto grado; para esta compañera, lo máximo son las orientaciones de la escuela tradicional donde su función es de transmisora de información y los alumnos recipientes que deben llenarse; no hemos podido

hacerla entender de que existen otras formas de enseñanza, diferentes a aquellas con las que nos formaron a nosotras mismas, las cuales debemos recuperar; incluso todavía enseña la división a la manera tradicional y no como viene actualmente en los libros de matemáticas del PRONAP (Programa Nacional de Actualización Profesional)" (Maestra de sexto grado de primaria)

"Cuando estuve en la Normal "Miguel F. Martínez", íbamos a observar a la escuela Anexa, teníamos la idea de que la práctica docente era algo parecido a lo que ocurría dentro de esas aulas, la teoría que veíamos en la normal en relación a las características del niño de primaria, parecía estar reflejada durante esos momentos de observación; en función de la inexperiencia no alcanzábamos a reflexionar de que eran situaciones creadas, que el maestro que exponía, ya había ensayado la clase y no una vez sino varias veces, de eso me percaté hasta el momento en que me tocó ejercer, primero como practicante y luego ya como titulado. Creo que fue precisamente en el ejercicio ya como titulado, donde me

percaté de que la teoría era una cosa y la práctica otra; me tocó en un ejido de Galeana, en una escuela unitaria, en la cual tenía alumnos de todos los grados y aparte tenía funciones administrativas y de apoyo a la comunidad. En ocasiones los que estudiamos para maestros y no sólo para esta profesión, para todas, idealizamos los saberes adquiridos, creemos que ellos darán respuestas a todas las problemáticas que vamos a tener en el ejercicio; pienso que muchas de ellas son resueltas en el momento y que no hay recetas que puedan aplicarse de manera directa en todas las vivencias que tenemos" (Maestro de cuarto grado de primaria)

"Tengo la concepción de que las personas de frente amplia, son muy inteligentes; al momento de seleccionar libremente a los alumnos busco esa característica

física en su persona, lo hago de manera automática; la experiencia me ha demostrado que ese pensamiento no es válido; en este momento que estoy escuchando a mis compañeros relatar sus reflexiones en relación a cada uno de los planteamientos generadores, me acordé de este ejemplo que he señalado; la cuestión es que si reflexiono de dónde obtuve esta concepción puedo decir que se la escuché a uno de mis maestros de primaria, que decía que yo tenía cara de ser no inteligente (él decía que de burra, asociando a este animal a los niños menos capaces); me doy cuenta en este momento, que he traído al presente este aprendizaje, este ideal de alumno basado en las características físicas de las personas" (Maestra de cuarto grado de primaria)

Comentario generador: Los seres humanos podemos establecer relaciones "cara a cara", o del tipo "nosotros", o de "contemporáneos"; la diferencia entre estas tres radica en la forma en que se da ese contacto personal que se establece entre los sujetos: el primer tipo indica que me relaciono con el otro de manera

aislada, en el segundo considero el contexto histórico en que se inscribe la relación y en el último al contexto geográfico y humano en que se vive tal interacción.

Comentarios de los participantes:

* Por lo regular, la relación de un maestro con sus alumnos tiene la duración de un ciclo escolar, incluso cuando dejan de ser nuestros alumnos, aunque permanezcan en la misma escuela, se niegan a ejecutar alguna petición que les hagamos; puedo decir que al momento de ya no trabajar directamente con ellos, dejaron de sentirse comprometidos con nosotros, esto me permite darme cuenta de que cuando estuvieron conmigo no nos relacionamos de manera integral, sólo favorecí relaciones encaminadas a alcanzar el aprendizaje pero no el desarrollo integral

de los alumnos, en lo cual va lo afectivo y lo social" (Maestro de sexto grado de primaria)

* La cuestión es que en esta sociedad en la que vivimos las relaciones son esporádicas y momentáneas, centradas en determinado lugar: cuando vamos a los cursos del CECAM, interactuamos de tal forma que existe compromiso, afinidad, respeto, etc.: incluso esto que hacemos en este momento, las reflexiones durante la intervención en la que participamos, nos está permitiendo identificarnos, reconocernos, y lo más importante, intentando modificar nuestro quehacer; pero, quién le da seguimiento a estas interacciones que se han logrado favorecer, lo importante es mantenerlas, para tener identidad como maestros y lograr transformar las condiciones sociales en que nos desenvolvemos actualmente" (Maestro de sexto grado de primaria)

* Un día me encontré a una alumna en un centro comercial, el cual es un lugar en el que podemos coincidir muchas personas; sin embargo, esta niña al verme se escondió para no saludarme; al día siguiente no quise quedarme con la duda y le pregunté que porqué lo había hecho y me dijo que creía que yo la iba a regañar; me quedé asombrada, eso es un reflejo de que los alumnos me ven como la maestra y no como una persona que puede entender que hay actividades que se realizan fuera de clase que no precisamente tienen que ver con lo académico" (Maestra de tercer grado de primaria)

Comentario generador: En la relación pedagógica pueden darse estos binomios: intimidad-anonimato; autenticidad-hipocresia; aprecio-odio; empatía-indiferencia; ~la idea es darnos cuenta de dónde está el énfasis en las interacciones que promovemos.

Comentarios de los participantes:

' Ahora que estoy estudiando nuevamente, me doy cuenta de que el proceso de evaluación genera conflicto en los estudiantes; el miedo al fracaso está siempre presente; yo mismo lo experimento al concluir un ciclo de enseñanza y de aprendizaje, donde yo no soy el conductor sino un protagonista más, un alumno; antes de estudiar reprendía a los niños que al empezar el período de exámenes manifestaban problemas de salud, lo cual los hace ausentarse del salón de clase; yo mismo he sufrido esos cambios en mi fisiología durante esos períodos. Estoy en este momento consciente de ello y trato de entender a los alumnos, espero no olvidarlo en el futuro cuando ya no esté en la Universidad como alumno" (Maestro de cuarto grado de primaria)

' Tengo compañeros que en las reuniones de academia hablan sobre el hecho de que debemos respetar a los niños, darles oportunidad de opinar, de construir entre todos el aprendizaje, etc.; sin embargo, en sus aulas hacen lo contrario, no dejan que los niños participen, son autoritarios en todas las actividades que promueven, improvisan; de ello me doy cuenta porque estoy liberada de grupo y debo apoyar a la dirección de la escuela en las visitas que deben hacerse a las aulas. Creo que si algún maestro está convencido del tradicionalismo, pues lo reconozca; que si para él limitar a los demás es la clave del éxito, pues que lo diga; pienso que es más fácil convencer, o tratar de hacerlo, a aquel maestro que de manera abierta plantea una postura, que aquel que en el discurso dice una cosa y en los hechos habla de otra" (Maestra de primaria liberada de grupo)

- **Fase Dos.** El tipo de interacción que se favorece dentro de la práctica docente

En esta fase se recuperan las ideas centrales, sin considerar si son de preescolar o de primaria los maestros que las afirman; sólo se señalan aquellas que se repiten en cada una de las participaciones, en función de ciertos indicadores previamente establecidos.

INDICADOR	COMENTARIOS
Con los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Relación unidireccional, tratando de señalarle a los niños lo que se espera de ellos, en cuanto a los aspectos cognoscitivo, afectivo y psicomotor; se limita al entorno escolar, sin interés por profundizar sobre la historia personal de los alumnos, su personalidad y sus necesidades; los alumnos dependen de la capacidad del maestro para lograr alcanzar un pleno desarrollo de sus capacidades. La metodología de trabajo está establecida con anticipación y los integrantes deben sujetarse a ella. • Comunicación constante al momento de intervenir pedagógicamente con ellos; considerar el punto de vista que tienen al momento de sugerir temáticas de trabajo y diseñar estrategias acordes a ellas. • Disposición de los integrantes para cuestionar las diferentes acciones que se trata de implementar, en ese sentido ningún trabajo es impuesto sino que debe someterse al consenso del grupo

INDICADOR	COMENTARIOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes pueden cuestionar y/o salirse del curso "normal" de la clase para opinar sobre temas de interés suscitados en el momento • Hay variaciones en la relación con los alumnos en función de diferentes circunstancias, que se refieren concretamente a los aspectos emocionales de los integrantes y del contexto específico en que se desarrolla la acción educativa; en ese sentido, en ocasiones están en libertad de decidir sobre qué aspecto desean trabajar, pero en otros momentos se les impone
<p>Con los maestros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición para colaborar en el proyecto escolar, hay un cooperativismo en beneficio de las metas escolares propuestas por todos; sin embargo, el intercambio se enmarca dentro de los límites de la institución educativa • Relación bidireccional entre los diferentes maestros; la comunicación se traslada a los espacios ya no formales del contexto escolar, reflejándose en la convivencia social; los lazos de afecto y de solidaridad para con el otro, están presentes en todos los momentos de la vida de los individuos • Competividad entre los docentes, lo cual se refleja en la desconfianza para socializar las ideas, los proyectos, etc.; en función de ello, el otro profesor es un rival en el cual no se confía. El individualismo es la bandera a seguir en la

INDICADOR	COMENTARIOS
	<p>labor educativa. No hay disposición para el diálogo, el cual permita el intercambio de ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> • La indiferencia ante lo que los demás maestros hagan, piensen o digan; las acciones educativas se realizan sin pensar en los demás integrantes
<p>Con el Programa de Educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Programa Oficial es la propuesta a seguir, referirse a cada una de las metas que en él se proponen; no hay posibilidades de hacer adecuaciones, fue diseñado de tal manera que sea el soporte teórico que guíe las acciones educativas. Las directrices ya están establecidas sólo falta ejecutarlas • El Programa constituye una propuesta de aprendizaje y contempla también una estrategia de enseñanza; sin embargo, el docente puede hacer las adecuaciones pertinentes a partir del interés de los niños o de la experiencia concreta en que la actividad se desarrolle.
<p>Con las autoridades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En subordinación a los lineamientos que la autoridad competente señale; la relación es de dependencia ya que sólo el director puede determinar el actuar de los demás, los cuales se encuentran en una jerarquía inferior • La autoridad diseña el proyecto de escuela en conjunción con todos los involucrados; permitiendo la recuperación de los intereses y necesidades de cada uno de ellos
	<ul style="list-style-type: none"> • No hay compromiso con ellos, pues están limitados para

INDICADOR	COMENTARIOS
<p>Con los padres de familia</p>	<p>entender la tarea educativa que se realiza; las intervenciones que se dan se reducen a aspectos formales pero sin incidencia en el proceso educativo de los involucrados. Se crean únicamente condiciones interaula, que deben recuperarse</p> <ul style="list-style-type: none"> Las dificultades y los aciertos son compartidos por todos los que son miembros de la institución; de esa manera se logra la transformación de las dificultades encontradas, al poseer diferentes puntos de vista sobre cada una de las situaciones que se presentan. Existe la idea central de proyectar el trabajo que se realiza dentro del aula y la escuela hacia la comunidad

• **Fase Tres.** Las formas de interacción en el aula de UPN 19B

El simulacro consistió en crear una situación imaginaria, pero que sin embargo puede darse en las aulas de la Universidad y fue la de señalar que la calificación mínima aprobatoria para licenciatura sería, a partir de este semestre, de 7. Las reacciones de los maestros fueron las que a continuación se señalan; se debe aclarar que se emplearon claves para hacer más sencilla la transcripción.

C = Conductor

Ao = Alumno

Aa = Alumna

Aos = Alumnos

Md = Moderador

R = Relator

C. Antes de trabajar en lo previsto para esta sesión-clase, debo comentarles que llegó un comunicado de la Unidad Ajusco, sobre la indicación de que a partir de este semestre la calificación mínima aprobatoria será de 7.

Aos. ¿Cómo? ¿Qué?

Ao. ¿En qué se fundamenta tal indicación?

C. Se fundamenta en el hecho de que se busca la excelencia académica y que si los posgrados en UPN tienen como mínima aprobatoria el 8, entonces la licenciatura, que es en donde ustedes se encuentran debe tener el antecedente que es el 7.

Ao. Yo creo que esta es una artimaña más de la secretaría y del sindicato para hacer todavía más reducido el cuello de botella por el que hay que pasar. Incluso no creo que la excelencia se dé en función de calificaciones sino a partir de la transformación del ejercicio docente; parece que se les olvida que el lema es "Educar para Transformar".

C. Bien, la indicación que nos dio la administración de esta escuela es levantar consenso, no por votación sino a partir de presentar argumentos sobre la aceptación o no, del criterio de aprobación de un determinado curso.

Aa. Si esa es la idea, entonces permítanos organizarnos solos, me imagino que ustedes como personal académico también tendrán sus reuniones de discusión.

C. Así es; los dejo solos para que puedan discutir libremente.

Aos. Gracias maestra

(Lo que sigue fue producto del registro que hicieron los observadores; sólo se transcriben las principales aportaciones que se dieron durante el sociodrama)

Aa. Maestros, primeramente debemos indicar quién va a registrar los argumentos y quién va a moderar la sesión.

Aa. Yo me ofrezco para hacer las anotaciones y tú coordina el trabajo, ¿están de acuerdo compañeros?

Aos. Sí

Md. Bueno compañeros tienen la palabra, qué opinan acerca de lo que se desea hacer en la UPN

Ao. Si me permiten me gustaría hacer una aportación; existe un documento normativo en evaluación que es el Acuerdo 200, en él se señala que la calificación mínima aprobatoria para todos los niveles es de 6, en el caso de educación superior, se habla también de ese criterio; sin embargo, se establecen tres evaluaciones parciales en cada uno de los semestres. Si nosotros hacemos referencia a ese documento, saldríamos más perjudicados que beneficiados, imagínense someterse a períodos parciales de evaluación, la gran cantidad de contenidos temáticos que se nos amontonarían.

Aa. Está bien el comentario que hace el maestro, pero no se olviden que nosotros entramos a este modelo de Licenciatura, bajo un determinado lineamiento de evaluación, el cual fue discutido en el curso introductorio en el cual participamos como antecedente al primer semestre de la carrera. En ese sentido, no podemos hablar de evaluaciones parciales porque rompería con la orientación de la pedagógica; el trabajo que se realiza en cada uno de los cursos es un proceso, en cada sesión podemos hablar de productos parciales, en las mismas guías del estudiante se señala; entonces no podemos manejar un argumento que rompa con la orientación teórica y metodológica de la licenciatura. Creo que de este argumento precisamente debemos valernos.

Aa. Sólo le pido compañera que no se le olvide que entre lo que se dice idealmente en los materiales de estudio y lo que hacemos al interior de los cursos hay grandes diferencias. Tomemos como ejemplo cualquier curso de los que llevamos en este semestre, pongamos por caso el de Corrientes Pedagógicas, en él se maneja como propósito general que el alumno, a partir de una orientación pedagógica personal, cuestione otras orientaciones y establezca semejanzas y diferencias entre cada una de ellas; lo estoy leyendo textualmente; qué hacemos en ese curso, discutimos la lectura, planteamos nuestra vivencia concreta obtenemos conclusiones, etc.; pero yo les pregunto: ¿lo hacemos desde una concepción pedagógica personal o desde la experiencia en la que hemos estado inmersos?; creo que la respuesta es obvia, tenemos serias limitaciones, producto del proceso de formación que no podemos dejar de lado. La licenciatura en educación está bien planeada pero pensando en un tipo de maestro que no somos nosotros. En la intervención en la que participamos con la profesora Martha Beatriz, de qué nos estamos dando cuenta, de qué hacemos cosas sin reflexionar, esa es la verdad, que no estamos acostumbrados a analizar lo que hacemos; en cada sesión vamos descubriendo aspectos de nuestra práctica que no teníamos conscientes. Yo les pido que tengan cuidado con este argumento, estamos en segundo semestre, todavía nos falta mucho camino, como para lograr hacer en cada uno de los cursos lo que idealmente se plantea.

Md. Bueno, no sé si haya más opiniones porque las dos últimas han sido cuestionadas.

Aa. Me parece que el argumento que tengo es una combinación de lo que he escuchado hasta el momento; si no somos el tipo de alumno al cual va dirigida la licenciatura, entonces el perfil de ingreso debió de haberse reformulado, en lugar

de señalar que fuera un maestro en servicio egresado de las normales básicas del país en los planes de 2, 3 y 4 años, entonces se debió de decir que fuera un aspirante que además tuviera otra formación complementaria. Si esta licenciatura se ofrece a los maestros en servicio, es porque en ellos se estuvo pensando al diseñarla, si se están haciendo otras cosas al interior de los cursos es porque nosotros mismos hemos sido cómplices; si el maestro de Corrientes Pedagógicas, hace adecuaciones es porque nosotros con nuestro nivel de participación estamos reflejando que no podemos sostener el nivel de discusión. Creo que este comunicado que manda Ajusco a lo que nos debe llevar es a reflexionar sobre lo que hemos venido haciendo; uno de nosotros dijo, que lo importante no eran las calificaciones sino las transformaciones en el ejercicio docente, fíjense como con nuestras participaciones vamos hacia ello.

Ao. Creo que lo que ha dicho la profesora es fundamental, este tema, el opinar sobre el pase de 6 ó 7 en la licenciatura, nos ha llevado a analizar sobre lo que hemos hecho hasta el momento y qué lástima que no se dan más espacios para hacerlo.

Md. Muy bien, qué argumentos señalamos entonces.

Aa. No sé si estén de acuerdo todos los compañeros de este semestre pero creo que no debemos preocuparnos por el cambio en los criterios de acreditación, en función de la calificación mínima aprobatoria. Pienso que en los diferentes cursos participamos de un proceso de evaluación que contempla muchos aspectos que nos llevan a obtener una calificación numérica superior al 6 que es el número que actualmente se maneja, ¿o no compañeros?...

Aos. Si.

Aa. Si eso es así, entonces de qué nos preocupamos. Si la medida para educación superior en el nivel de licenciatura, va a ser que ahora la mínima sea 7, quienes deben preocuparse son los alumnos de aquellas instituciones en las cuales los mecanismos de evaluación siguen siendo tradicionales y sujetos a un examen parcial o final escrito; afortunadamente aquí en la UPN estamos participando de un sistema de enseñanza y de aprendizaje que es acorde al que llevamos en la primaria y en el nivel preescolar, a partir de la Modernización Educativa. Pensemos en lo que hacemos en la primaria, acuérdense los que trabajan en primaria que la adquisición de la lecto-escritura se maneja en todo un ciclo escolar, que abarca primero y segundo grado; no reprobamos al alumno que al terminar primer año no sabe leer y escribir, es promovido al siguiente nivel y se espera que en éste logre la adquisición. No me estoy saliendo del tema, en esta licenciatura no se habla de período de regularización, como en otras instituciones; si recuerdan los materiales de estudio del curso introductorio, en ellos se decía que en este plan de estudios se dan múltiples oportunidades de aprendizaje, ya que el trabajo del alumno (que somos nosotros), consiste en la participación activa en cada una de las sesiones; es cierto, nuestros niveles de participación no se comparan a los de nuestros asesores, pero si recuerdan desde primer semestre, más bien desde el curso introductorio, nos piden que hagamos reportes de lecturas, tal vez no excelentes, nos dicen que redactemos, a lo cual no estamos muy acostumbrados, vamos a nuestras escuelas y observamos cierto aspecto que nos solicitan y todas esas actividades son productos de aprendizaje que los asesores someten a evaluación. Ahora también tenemos procesos de autoevaluación y coevaluación, que hemos tenido en algunos cursos y que se contemplan en las guías del estudiante; entonces, ¿a qué le tememos?

Ao. Está bien lo que comenta la profesora, pero no debemos olvidar que sólo somos una fracción de toda la comunidad de UPN quienes estamos opinando, ¿cuántos somos nosotros?, no más de 150; todavía falta ver qué piensan los demás; pero qué les parece si vamos concretando una propuesta.

Md. Me parece bien, compañera relatora, ¿ha registrado todo?

R. Pienso que sí, si quieren se los leo

Aos. Sí.

(Hace la lectura de los planteamientos generales, en los cuales los profesores establecen observaciones)

Md. Bueno, quién podría señalar de manera concreta la postura que predomina en todo lo expuesto y presentarlo como postura del segundo semestre.

Aa. Creo que podría resumirse en la idea de que no nos "mortifica" por decirlo así, el que la calificación de acreditación sea de 6 ó 7, pero antes de plantearlo así debemos hacer todos los considerandos que los compañeros han señalado. Pienso

que podría redactarse un documento firmado por todos nosotros en el cual se empezara diciendo: Considerando que... y señalamos lo que es el proceso de evaluación en esta licenciatura, los productos de aprendizaje que se obtienen, la orientación del modelo, etc., y cerrar afirmando que en los términos anteriores el cambio en los criterios de acreditación no es un aspecto relevante dentro del proceso de formación en esta licenciatura; ¿qué les parece la idea?

Aos. Bien.

Md. Si están de acuerdo debemos formar una comisión redactora; quiénes se apuntan voluntariamente.

Ao. Compañera sólo deseo hacerte la observación que llevamos 1 hora 30 minutos discutiendo y la gente ya está cansada. Cómo ven si buscamos a la profesora y le

solicitamos que nos precise cuándo debemos entregar estos argumentos y organizarnos para ello.

Md. ¿Les parece compañeros lo que dice el maestro?

Aos. Sí.

Md. Entonces, voy a ver si está la profesora para que nos aclare algunas cosas.

C. Bueno maestros, la profesora me dice que ya discutieron durante un largo rato sobre la medida del Ajusto, pero me dice que necesitan algunas precisiones.

Aa. Si profesora, cuándo debemos entregar nuestras opiniones, cómo se va a dar la consulta con los demás semestres, etc.

C. Bueno, primero debo decirles que todo lo que les comenté era ficticio.

Aos. ¿Qué?

C. Si, es parte del trabajo en la intervención.

Aa. ¿Nos tuvo discutiendo tanto tiempo para nada?

C. No maestro, todo tenía una intención: recuerdan que hemos estado discutiendo

en las últimas sesiones sobre los procesos de interacción que se dan dentro del aula, bueno, es interesante analizar la forma en que se dan esos procesos en el contexto específico de las aulas de UPN, donde ustedes son los alumnos y en ese sentido, principales protagonistas.

Aa. Bueno, y cómo nos fue?

C. Creo que no puedo en este momento hacer comentarios ya que no estuve presente, precisamente porque ustedes no me lo permitieron. Los maestros que apoyaron con la observación son fundamentales al relatar lo que vieron y poder señalar entre todos, en la fase de autoevaluación de la intervención, nuestros comentarios. Les agradezco su participación y bueno, ya están preparados cuando suceda una situación como la que generó este sociodrama.

Ahora se señalan los comentarios que se hicieron en cada una de las fases, los cuales no fueron la opinión de la mayoría de los participantes.

Fase Uno.

- La interacción es un aspecto por el cual no debe preocuparse el maestro, estamos hablando de una relación pedagógica y como tal es un contrato que debe seguirse al pie de la letra; de alguna manera los participantes en él conocen las reglas del juego a las cuales deben sujetarse.

- La profesión del maestro no es una carrera de relaciones humanas, pienso que desde que la psicología entró a las escuelas la relación entre los maestros y sus alumnos se hizo más complicada. Incluso aquella famosa creación del consejo de padres de familia, ha originado sólo problemas políticos al maestro.

- Cada vez que concluye un ciclo escolar, el maestro por salud mental debe borrar de su memoria a los sujetos concretos con los cuales participó; esto es lo más sano si se desea durar 28 ó 30 años en el magisterio. Los compañeros que han

opinado sobre la importancia de las interacciones son jóvenes e idealistas y no van a seguir pensando igual al transcurrir los años.

- No debemos olvidar que nosotros cuando fuimos alumnos participamos de un proceso de interacción, cuando ya somos maestros tendemos a repetirlo; en ese sentido, no debemos decir que porque hoy es importante interactuar con los alumnos, siempre lo hemos creído así y para rematar que fue parte de un proceso de formación. No debemos mentir, todos los que estamos aquí tenemos de 15 años de servicio o más, en las épocas en que estudiábamos no me vayan a decir que se estilaba el constructivismo.

Fase Dos.

- Los maestros somos consumidores del curriculum, en ese sentido, qué libertad poseemos de llevar a cabo un tipo de interacción con el resto de los integrantes, que rebase ese carácter de determinación que tenemos.

Fase Tres.

- Debemos cuestionar no sólo la medida que se desea hacer sino también el sentido político de la medida; debemos protestar enérgicamente haciendo un plantón frente a la secretaría, eso sería la ideal, recuerden que ahora nos rige el PAN y a éste no le conviene que los maestros le hagamos manifestación, ya que fue a nosotros a los que más nos manejó en el período de campaña.

- Qué importancia tiene que opinemos si al final de cuentas, la UPN hace lo que quiere, las Unidades UPN del país debemos ajustarnos a lo que nos digan. Sin embargo, podemos también señalar que así como quieren que nosotros nos sometamos a otros criterios de acreditación, también los asesores de UPN deben someterse; porque tenemos cada maestro al frente de los cursos que no sabe nada; debemos contemplar entre los planteamientos esa situación.

¿Qué elementos se recuperan en las sesiones 9 a la 16 de las fases anteriores en esta investigación?

Primero. En el intercambio que se da en la docencia, se dan relaciones muy variadas y complejas; no se puede hablar de un intercambio educativo único, sino que éste adquiere características en función de la circunstancia concreta en que se desarrolle.

Segundo. La forma en que se dé el intercambio será determinante en la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje que se logre obtener. En estos

últimos el rol del alumno y el del maestro son los que van a permitir configurar en relación pedagógica con ciertas características.

Tercero. La lectura que hace el maestro del intercambio será diferente a la que hace el alumno, los demás maestros, los padres de familia y la sociedad en general. Ello es así porque cada uno de los anteriores pone en juego su biografía personal al momento de interpretar una realidad. Podrán darse similitudes, o constantes, sin embargo, éstas podrán existir en función del contexto específico de participación y desde la perspectiva histórica en que se realicen.

Cuarto. Detrás de una concepción del intercambio se encuentra una concepción sobre el alumno, sobre el maestro y sobre la sociedad; en ese sentido, hablar de intercambio conlleva necesariamente a definir primeramente esos conceptos. Estos elementos no se dan de manera aislada precisamente su definición conlleva a relacionar unos con otros; en ese sentido, la profesión del maestro rebasa ese carácter privado y cerrado como ha estado concebida desde antaño; es una actividad histórica, contextual y humana.

Sesiones 17 a la 22

Nombre: Indagación sobre el trabajo docente y problematización sobre el quehacer docente

Fecha: 6, 13, 20 y 27 de junio; 4 y 11 de julio de 1998

Es importante señalar las distintas dificultades que tiene el profesor en su labor docente; considerando como elementos constituyentes o protagonistas directos de ellas, a él mismo, a los demás profesores, a los alumnos, al curriculum, a las autoridades educativas, a la familia y a la sociedad. Debe aclararse que para

poder responder a cada una de las preguntas generadoras, los participantes tuvieron que indagar en su ejercicio docente a través de la observación, el cuestionamiento, la discusión, dando a conocer experiencias personales, buscando opiniones, solicitando comparaciones. Esta tarea no fue sencilla, en una primera parte se discutió con el colectivo participante la intencionalidad de estas sesiones y se fueron a la práctica docente para rescatar información. Lo siguiente constituye la síntesis de la lluvia de ideas sobre las opiniones vertidas en función de los indicadores o preguntas generadoras que se plantearon.

Pregunta generadora: ¿Qué dificultades tiene el profesor con otros profesores, con los alumnos, con las autoridades, con el curriculum vigente, con la familia y con la sociedad?

- Con los profesores. Son múltiples esas dificultades pero pueden mencionarse las siguientes: Egoísmo profesional, en términos de no desear socializar los saberes entre ellos mismos; diferencias de orientación ideológica en la designación de los representantes ante el sindicato de maestros; metodologías de trabajo diferentes a partir de la preparación profesional que se posea; desempeño académico de los grupos que se tiene a cargo; rivalidad en la toma de decisiones a partir de la jerarquía que se posea al interior de la institución; el status socioeconómico que se tenga en el sector productivo.
- Con los alumnos. Centralmente referidas al aprovechamiento en las diferentes áreas del programa de educación vigente: Español, Matemáticas, Civismo, Historia, Geografía, etc.; de comportamiento personal en el centro escolar: indisciplina, rebeldía, robos, agresión, etc.; inasistencia y retardos al centro escolar; necesidades educativas especiales: daño cerebral, discapacidades físicas, etc.; carencia de los materiales mínimos para el desempeño escolar:

libretas, lápices, etc.; ausencia de motivación e interés para realizar el trabajo escolar.

- Con las autoridades. Centradas en el hecho de no regirse por las mismas reglas al momento de determinar compromisos y sanciones; prepotencia al momento de no permitir cuestionar la autoridad; preparación profesional y académica para hacer frente al cargo correspondiente; desorganización al momento de dirigir una institución educativa; desconocimiento de los apoyos psicopedagógicos para atender los problemas académicos que se presentan; parcialidad en la toma de decisiones.
- Con el currículum. Orientación teórico-metodológica no acorde a las características del contexto en que se realiza la acción educativa; contenidos sumamente extensos y otros limitados; los libros de texto incompletos para las necesidades de las instituciones.
- Con la familia. No vinculada a las tareas propias de la escuela; su situación socioeconómica dificulta apoyar la tarea de las instituciones; las formas de desintegración familiar existentes: divorcios, separaciones, adulterios, maltratos, etc.; la concepción ideológica que se posea: religión, pertenencia a partidos políticos, etc.
- Con la sociedad. Revaloración social del maestro por parte de los grupos sociales; el pandillerismo existente en el contexto que rodea las instituciones en las que labora; ausencia de espacios para el fortalecimiento académico: bibliotecas especializadas, museos, teatro, centros recreativos etc., para la atención del magisterio; fiscalización constante del trabajo que se realiza en las aulas como una forma de intimidación.

Pregunta generadora: ¿Qué dificultades tiene el alumno con el profesor, con otros alumnos, con las autoridades, con el curriculum, con la familia y con la sociedad?

- Con el profesor. Personalidad autoritaria o su extremo el dejar hacer sin control; la agresión física y mental hacia el educando; desorganización en la ejecución de tareas durante el día de clase; discriminación social en la atención de necesidades; falta de preparación profesional para atender las necesidades que se le plantean.
- Con otros alumnos. Competencias a partir del status socioeconómico al que se pertenezca; egocentrismo en las ideas y en las pertenencias; ausencia de valores morales cimentados en el ambiente familiar y social; aspecto físico general de los demás: sucio, corpulento, etc.
- Con las autoridades. Centralmente las mismas que fueron señaladas para con el maestro; el abuso de autoridad, rebasando los límites de competencia profesional; ver con temor al director o a los supervisores porque así se lo han señalado; falta de apoyo al momento de solicitar ayuda para protegerse de las agresiones sufridas.
- Con el curriculum. El empleo de términos elevados que limitan su entendimiento; contenidos alejados de su interés real y concreto, no son prácticos y no les permiten resolver problemas cotidianos; repetitivos al pasar de un grado a otro; desconocidos y sin ningún referente concreto porque están referidos a otras circunstancias.
- Con la familia. No hay apoyo hacia las dificultades que se les presentan en el centro escolar; maltrato físico y mental por parte de los progenitores; descuido en las necesidades básicas de alimentación y vestido; ausencia de

comunicación para socializar los problemas que se tienen; desintegración familiar que impide la identificación con un rol materno y/o paterno; necesidad de colaborar en la economía familiar.

- Con la sociedad. No hay seguridad para los niños; los servicios de atención al niño maltratado son insuficientes; existen limitados espacios para favorecer la cultura y el deporte a los cuales se pueda tener libre y seguro acceso.

Pregunta generadora: ¿Qué dificultades tiene la autoridad con los profesores, con los alumnos, con otras autoridades, con la familia y con la sociedad?

- Con los profesores. No tienen vocación de servicio; cuestionan la autoridad por sistema; les falta preparación académica para atender el puesto de maestro; se la pasan discutiendo sobre cómo hacer que baje del poder algún compañero; tienen dificultades para interactuar con la mayoría de los padres de familia; manifiestan problemas físicos y mentales.
- Con los alumnos. Destruye el ambiente físico de las instituciones; no cumple con la normatividad vigente dentro del recinto escolar; apatía para colaborar en los proyectos de mantenimiento del edificio escolar.
- Con otras autoridades. Rivalidad al momento de socializar experiencias exitosas en la conducción del trabajo; no hay apoyo de la autoridad inmediata superior; ausencia de comunicación en la resolución de los conflictos.
- Con la familia y la sociedad. Se mantienen al margen en su responsabilidad educativa; apatía para colaborar económicamente con la escuela; no respetan los roles que se les ha asignado al momento de inscribir a su hijo en la institución; no asisten a las juntas informativas y académicas que se programan.

Pregunta generadora: ¿Qué dificultades tiene la familia con los maestros, con las autoridades, con los alumnos, con el curriculum y con la sociedad?

- Con los profesores y las autoridades. Irresponsabilidad en las tareas encomendadas; falta de preparación profesional para atender los problemas que se les presentan; prepotencia y maltrato hacia los hijos.
- Con los alumnos. Reflejan la falta de educación que les dan en el centro escolar; son víctimas del sistema educativo en el que se encuentran inmersos; desconocen una serie de principios y normas por la educación que han recibido; no pueden hacer frente al sistema productivo en el que se encuentran.
- Con el curriculum. Se manejan dentro de los programas vigentes más información que formación; los contenidos son obsoletos y sin ninguna conexión con la vida práctica.
- Con la sociedad. No pone un alto a la actividad tan poco profesional que se realiza en las aulas; se reproduce en el sistema educativo en turno; a ésta le conviene el tipo de alumno que se forma en las escuelas: un sujeto pasivo, sin iniciativa, que no critica, que se mantiene al margen, que no propone, etc.

Pregunta generadora: ¿Qué dificultades tiene la sociedad con los profesores, con las autoridades, con los alumnos, con el curriculum y con la familia?

- Con los profesores y las autoridades. Tienden a realizar su función sin comprometerse con las condiciones en que desempeñan su labor; están mal preparados y son renuentes a remediar tal situación, es decir, acuden a cursos de actualización siempre y cuando se les permita no asistir al centro escolar; son cómplices de las irregularidades que se tienen en el sistema si sacan ventaja de ellas.

- Con los alumnos. Egresan de las instituciones sin una idea clara de superación; no reflejan los valores que les fueron transmitidos en las escuelas; manifiestan una actitud destructiva ante la vida y el medio ambiente.
- Con el curriculum. Plantea objetivos muy ambiciosos que no pueden lograrse en un primer intento. En el discurso habla de la participación de otras instancias sin embargo, deja toda la responsabilidad a la educación a los maestros; plantea ideales educativos que tienen como fundamento otro tipo de individuos.
- Con la familia. Desconoce el papel que tiene en el proceso de formación de los hijos; delega responsabilidades en los demás; tiende a culpar de los fracasos en la educación a otras instancias diferentes a ella; es corresponsable del fracaso en el sistema educativo general.

Cada uno de los indicadores tiene su perspectiva y se pueden encontrar líneas de encuentro entre una y otras.

¿Qué elementos de los que antecedieron, están presentes en las sesiones de la 17 a la 22?

Primero. La actividad indagadora está presente en los docentes, aunque no de manera formalizada; es decir, cuestionan, observan, analizan, pero no registran lo que ven y lo que los demás les dicen. La actividad indagadora incipiente que se realizó en estas sesiones les creó síntomas de malestar y de descontento; porque se percataron de que los demás poseen opiniones diferentes sobre su profesión; el descubrimiento que hicieron acerca de su quehacer es la riqueza de esa actividad iniciada.

Segundo. A través de esa actividad indagadora el profesor reflexiona sobre lo que hace en el aula; ello es importante ya que lo que los demás dicen, piensan y

sienten sobre su ejercicio, es lo que lo motivará a modificar o preservar determinados aspectos. El hecho de que el profesor no esté familiarizado con esos procesos de contrastación de confrontación, de sistematización, de difusión de ideas, etc., no significa que no pueda someterse a ello.

Tercero. El docente busca siempre que alguien más sea partícipe de sus reflexiones; el atreverse a cuestionar a los demás revela precisamente esa necesidad que tiene de compartir; en el caso de estas sesiones en particular resulta que hay opiniones encontradas, sin embargo, existen también puntos de encuentro. La discusión con los demás revela la capacidad que posee el docente para comunicarse con los otros, además de que les permite arriesgarse y darse cuenta de situaciones que les pueden generar incomodidad o malestar. De alguna manera está aprendiendo algo de sí mismo y de los demás.

Cuarto. Cada una de las problemáticas que revela esa indagación le permite al profesor construir líneas de investigación, con el fin último de resolver esos problemas y si no cuando menos tratar de hacerlo.

Sesiones 23 a la 27

Nombre: Observación de la práctica docente

Fecha: 6 y 20 de mayo; 3, 10 y 17 de junio de 1998

Las observaciones que se realizaron sobre la práctica docente de los profesores, se hicieron empleando varios instrumentos, entre ellos la lista de control, el registro anecdótico, las entrevistas, las escalas de observación y el registro de observación. La selección de los 5 profesores fue de manera voluntaria, la mayoría del colectivo deseaba participar pero sólo se solicitó el apoyo de un número muy reducido para poder cubrir con esta fase de

intervención. Se debe aclarar que cada uno de los profesores fue visitado sólo una vez y sin previo aviso, así es que estos resultados deben considerarse parciales y no extensivos a la totalidad de los participantes. También es oportuno señalar que la intervención en esta fase únicamente se realizó con maestros de primaria, porque son los que laboran en el turno vespertino, y esa era la disponibilidad de horario que se tenía para observar. Cada experiencia docente es diferente por lo tanto no pueden hacerse generalizaciones, pues en este ejercicio influyen una gran cantidad de factores como los que han sido mencionados en las fases anteriores.

◆ **Observación número uno**

Fecha: 6 de mayo de 1998

Escuela Primaria: "Belisario Domínguez"

Ubicación: 12 de Diciembre s/n. Colonia El Roble, San Nicolás de los Garza Nuevo

León

Grado y sección: 4º "B"

Número de alumnos: 14 varones y 13 mujeres

Clase observada: Historia, Política y Sociedad

Duración de la observación: 3 horas

Aspecto a observar: Interacción verbal con los alumnos

Rasgos a observar (Adaptación de la obra de N.A. Flanders (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya):

Manifestaciones del profesor	Manifestaciones del alumno
<ul style="list-style-type: none"> • Acepta los sentimientos del alumno o los aclara sin intimidarle • Felicita al alumno por una acción o 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene libertad para formular pensamientos personales • Aporta ideas nuevas

Manifestaciones del profesor	Manifestaciones del alumno
<p>un comportamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimula al alumno para que mantenga cierto comportamiento • Hace bromas que relajan, pero no son a costa de nadie • Asiente con la cabeza cuando le agrada algo que está diciendo el alumno • Acepta las ideas de un alumno • Utiliza las ideas de un alumno para continuar las explicaciones • Amplía las ideas del alumno • Hace preguntas que tienen como punto de partida, pensamientos de los estudiantes • Las ideas que expone sobre el tema, las fundamenta en las ideas que posee el alumno • Establece tareas compartidas en el desarrollo de la clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta abiertamente su manera de ser • Modifica el transcurso de la clase • Solicita que le aclaren algunas ideas que no entiende • Pregunta sobre lo expuesto • Presenta ejemplos cuando no se los soliciten

Contexto de la observación:

En el salón de clase, cuyas dimensiones aproximadas son de 7 metros de largo, por 6 metros de ancho. El grupo está organizado en filas de 7 integrantes cada una, son 27 alumnos, el día de la observación faltaron 3 escolares. El croquis es como sigue, en él se indican con una señal las participaciones de los escolares.

Clave: ■ Espacio ocupado por un varón

▲ Espacio ocupado por una mujer

○ Espacio vacío, el alumno faltó ese día

✓ Participación en la clase del alumno

▲✓	▲	■	▲✓✓
■	▲✓	▲	■
▲	■	■✓✓	▲
■✓	▲✓✓	▲	■
▲✓	■	■	○
○	▲✓	▲✓	■✓✓
■	○	■	

Descripción del incidente:

La maestra expone el tema de historia, sociedad y política, haciendo referencia que es de repaso; los alumnos se están durmiendo por la temperatura que se siente dentro del salón, 37°C.

Dio una clase magistral, sin dejar que los alumnos intervinieran en el desarrollo; informó el contenido a tratar, no recuperó los conocimientos previos de los alumnos. Expone la clase sin mirar a nadie en particular y sin percatarse de las reacciones de los alumnos. Constantemente interrumpió el contenido a tratar para llamarle la atención a los niños que estaban haciendo otra cosa; así como a los que se estaban durmiendo.

Las preguntas que hizo fueron referentes a que repitieran las últimas palabras de la expresión que había manejado; decía por ejemplo, "niños, nuestra sociedad tiene una forma de gobierno dividido en tres poderes: el ejecutivo, el legislativo y el judicial; ¿haber qué fue lo que dije?" y un alumno respondía "los poderes son el ejecutivo, el legislativo y el judicial". Los alumnos se concretan en repetir las ideas de la maestra; están pendientes del lenguaje que emplea, porque ella cuestiona de repente sobre lo que está diciendo y hace una anotación en una libreta. (Al cuestionarle posteriormente sobre los registros que hacía dijo que eran los nombres de los alumnos y que les iba a dar puntos extra en el examen del

mes por su participación). Los alumnos nunca preguntaron sólo se limitaron a contestar en los términos señalados.

Valoración:

Fueron 3 horas las que se estuvo con la maestra, desde las 13:30 hrs., hasta las 16:30 hrs., en todo ese tiempo estuvo manejando ese contenido como central; al margen de él tomó lista, revisó la tarea de un día anterior, fue constantemente interrumpida por diversas actividades: dinero de la venta de dulces, niños que venían a buscar a sus hermanos, otras maestras, etc.; se estuvo señalando, según el actuar de la profesora y de sus alumnos, los rasgos a observar; realmente la maestra no incurrió en ninguno de ellos, ya que su clase fue cien por ciento expositiva y sin permitir la interacción con los alumnos, aunado a ello se pudo observar que tuvo predilección por ceder la palabra a las niñas y no a los niños.

➔ **Observación número dos**

Fecha: 20 de mayo de 1998

Escuela Primaria "Juan Zuazua"

Ubicación: Juárez y Tapia s/n. Colonia Centro, Monterrey Nuevo León

Grado y sección: 6º "C"

Número de alumnos: 17 varones y 13 mujeres

Clase observada: Matemáticas, Las fracciones

Duración de la observación: 3 horas

Aspecto a observar: La comunicación en la clase

Rasgos a observar (Adaptación de la obra de Gilles Ferry (1972) *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*. Barcelona: Fontanella):

- **Información.** Todas las intervenciones referentes a la aportación de un contenido (explicaciones, demostraciones, indicaciones, síntesis), procedentes del profesor o de los alumnos.
- **Pregunta.** Puede ser formulada por el profesor a la clase o a un alumno en particular, bien para controlar los logros (interrogación), bien para solicitar la participación en la elaboración de la información.
- **Respuesta.** Del alumno o del profesor a una pregunta formulada.
- **Petición de respuesta.** Cuando varios alumnos levantan el brazo para responder a una pregunta formulada por el profesor.
- **Utilización de la información.** Dar una información empleando parcial o totalmente una información emitida por uno de los interlocutores.
- **Orden.** Conciérne a lo que se refiere al trabajo en su aspecto formal (presentación) al desarrollo y a la organización de una clase, a la descripción (por ejemplo: haz esto, cállate, arregla esto, etc.)

• **Evaluación Positiva.** Todo juicio explícito o implícito, referido a una intervención o a un comportamiento: apreciación, aprobación, asentimiento, etc.

• **Evaluación Negativa.** Todo juicio de valor referido a una intervención o a un comportamiento, amonestación, reproche, etc.

Contexto de la observación:

En el salón de clase, cuyas dimensiones son de 8 metros de largo por 10 de ancho aproximadamente. El grupo está organizado en equipos de seis elementos, están distribuidos por todo el salón como se muestra a continuación.

Clave: ■ Espacio ocupado por un varón

▲ Espacio ocupado por una mujer

**Inicio:**

Los alumnos se organizaron en equipos, utilizando como criterio sus preferencias individuales; al interior de los equipos se cuestionaron sobre el contenido a manejar en la tarde de trabajo. Cada equipo tenía una copia de la planeación hecha por el maestro, en la cual se contemplaban contenidos básicos, propósitos, actividades y recursos. De esa planeación cada uno de los equipos señaló sus preferencias y acordaron mediante votación el tema de esta observación, las fracciones; solicitaron que el maestro diera una breve explicación y posteriormente ir a la obtención de la información. Antes de ellos, se establecieron tiempos para cada una de las fases: exposición, búsqueda de información y conclusiones o puesta en común.

Trama:

El profesor expone el tema de las fracciones, centralmente en relación al propósito de aprendizaje y de enseñanza que se persigue; los alumnos solicitaban en cada pausa que hacía el maestro que precisara algunos conceptos que manejaba, por ejemplo: fracciones, numerador, denominador, propia, impropia, etc. La exposición era constantemente interrumpida por los escolares, todos

deseaban participar, y cada uno de ellos con sus intervenciones contribuía al conocimiento sobre el tema; por ejemplo se dio el caso de un alumno que solicitaba que se le aclarara cuál era la utilidad de aprender sobre las fracciones y antes de que el maestro respondiera, otro alumno comentaba que ya llevaban un cuarto de hora detenidos en esa discusión, lo cual sirvió como base para responder esa inquietud. Se podía determinar que el maestro era el líder de la discusión, el cual lanzaba muchas preguntas que llevaran a la reflexión de los estudiantes. En ningún momento el grupo se desordenó cada uno estaba atento a lo que se comentaba, lo cual era visiblemente notorio, el orden en la participación, en escuchar los comentarios de los demás, etc. Posteriormente cada equipo consultó los materiales de trabajo para obtener más información sobre el tema.

Desenlace:

Cada uno de los equipos manejó sus conclusiones, las cuales sirvieron para continuar con la discusión como estrategia de aprendizaje. Había un relator en cada equipo que se comprometió a fotocopiar la redacción que habían hecho al interior del equipo y ello sirviera como material de examen.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

➔ **Observación número tres**

Fecha: 3 de junio de 1998

Escuela Primaria: "María de Jesús Castaño Guerra"

Ubicación: Pico Sorata y Avenida Las Puentes. Colonia Las Puentes, San Nicolás de los Garza Nuevo León

Grado y sección: 4º "A"

Número de alumnos: 16 varones y 12 mujeres

Clase observada: Matemáticas, La división

Duración de la observación: 3 horas

Aspecto a observar: Competencias para la enseñanza

Rasgos a observar (Adaptación de la obra de J. M. Nieto Gil (1982). *Valoración de la eficacia docente*. España: Escuela Española):

Dirigido a los alumnos.

- Este profesor es uno de los mejores que me han dado clase
 - Entiendo lo que trata de explicarme
 - Atiende cuando se le solicita que explique algo nuevo
 - Califica las pruebas de evaluación según lo merezco
 - En las clases, permite que le pregunten sobre el tema
 - El ambiente de la clase es de tranquilidad y de trabajo
 - El profesor sabe sobre lo que está enseñando
 - Facilita el aprendizaje, empleando cuadros sinópticos y resúmenes
 - Cuando un alumno no opina igual que él sabe comprender
-
- El profesor se prepara antes de exponer una clase
 - El profesor estima a todos los alumnos por igual
 - He aprendido mucho de él en el transcurso del ciclo escolar

Contexto de la observación:

El salón de clase, de 6 metros de largo, por 6 metros de ancho. Del total de alumnos faltaron 5; el grupo está distribuido en filas como se muestra a continuación:

Clave: ■ Espacio ocupado por un varón

▲ Espacio ocupado por una mujer

○ Espacio vacío, el alumno faltó ese día

✓ Participación del alumno en la clase

▲✓✓	■✓	■✓	▲✓✓
■✓	▲✓	▲✓	○
▲✓	▲✓✓	■✓	▲✓
■✓	○	▲✓	▲✓
▲✓✓	■✓	■✓✓✓	○
○	▲✓	■✓✓	■✓✓
■✓	■✓	■✓	■✓

Descripción del incidente:

En relación a la clase observada, la maestra permitió la colaboración de los niños: sin embargo por la dificultad del contenido tenía que forzar algunas respuestas. Todo el grupo participó porque las preguntas eran dirigidas y del tipo siguiente: "Adriana, ¿3 por 5 son?"

Toda la sesión se concretó en hacer ejemplos en el pizarrón que eran copiados por los niños en su libreta. Al término de cada mecanización los niños pasaban a revisión al escritorio. Había niños que nunca se pararon de su lugar para someter sus productos a revisión, la maestra se percataba y les decía: "Algunos no están viniendo a que les revise, ¿qué les pasa?"; pero nunca se acercó a sus lugares.

Valoración:

Se platicó con los alumnos en la hora del receso, y posterior a él, a partir de una serie de rasgos a observar en su maestra; cabe aclarar que no se cuestionó directamente a los niños, se hizo un acercamiento a ellos durante sus juegos y de manera sutil se fueron dando las preguntas; las opiniones de 10 niños del total del grupo fueron las siguientes:

- Para estos alumnos esta profesora es la mejor que han tenido porque no les pega, estos alumnos revelaron tener en el pasado maestros que sí lo hacían.

Todo lo que les explica lo entienden completamente y sacan diez en los exámenes y en las boletas de calificaciones. No han tenido problemas en los exámenes porque lo que presentan en ellos es lo visto en clase; es repetitivo el contenido y las actividades.

- Lamentablemente, la profesora no atiende las sugerencias de trabajo que le presentan; comentan que es muy organizada porque ya trae preparado lo que van a trabajar durante la tarde. Preguntan poco más bien responden a las preguntas que la maestra les hace.
- En el salón todos trabajan porque la profesora les pega estrellitas en la libreta y todos quieren obtenerlas; los que no trabajan se quedan sin recreo y no pueden comerse el lonche que traen de su casa. Ya se terminaron dos libretas completas, la de español y la de matemáticas.
- Comentan que sus papás están contentos con la maestra porque es muy inteligente, nunca falta y siempre están trabajando. Tienen diferentes libretas en las cuales concentran resúmenes, cuestionarios, dibujos, etc.
- Dentro del salón no tiene alumnos predilectos, cada día un alumno diferente se va con ella en el carro; ese espacio lo aprovecha para platicar con las madres de familia en sus casas.

➔ **Observación número cuatro**

Fecha: 10 de junio de 1998

Escuela Primaria: "Profr. Esteban Roc"

Ubicación: Vietnam y Camboya s/n. Colonia Futuro Nogalar, San Nicolás de los Garza Nuevo León

Grado y sección: 1º "A"

Número de alumnos: 10 hombres y 11 mujeres

Clase observada: Español, Lectura comprensiva

Duración de la observación: 3 horas

Aspecto a observar: Funciones asumidas en los grupos

Rasgos a observar (Adaptación de la obra de J. Maisonneuve (1971). *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión):

Organización	Relaciones	Producciones
<ul style="list-style-type: none"> • Plantear el objetivo, el tema, el problema • Presentar un método o un plan para presentar el problema • Mantener el grupo en un marco fijado 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear preguntas relativas al problema • Facilitar la organización de cada uno • Estar presente en el grupo • Reformular, resumir ciertas intervenciones • Confrontar las aportaciones entre sí • Efectuar un balance progresivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar informaciones y comentarios • Emitir opiniones, evaluaciones, críticas • Proporcionar una sugerencia, una orientación, una solución

Contexto de la observación:

El salón de clase, cuyas dimensiones aproximadas son de 6 metros de largo por 6 metros de ancho aproximadamente; el grupo está organizado en bancos duales como sigue:

- Clave: ■ Espacio ocupado por un varón
 ▲ Espacio ocupado por una mujer
 ○ Espacio vacío, el alumno faltó ese día
 ✓ Participación del alumno en la clase

✓■ ■✓ ✓■ ■✓ ✓■ ■✓ ✓■ ■✓

✓■ ■✓ ✓▲ ▲✓ ✓▲ ▲✓ ✓▲ ▲✓

✓▲ ▲✓ ✓▲ ▲✓ ✓▲ ▲✓ ✓▲ ○

Inicio:

La observación empieza solicitándole a los alumnos que mientras ella termina de contar un dinero de boletas de calificaciones que se vayan al rincón de lecturas y se pongan a leer el libro que deseen.

Trama:

Termina de hacer la actividad que tenía pendiente (se tarda 10 minutos en ello) y solicita a los niños que se acomoden en su lugar para trabajar en lo programado en esa tarde; los alumnos no desean hacerlo están motivados a seguir leyendo, tiene entonces que partir de esa inquietud y les solicita que vuelvan a sus lugares con un libro de la biblioteca; como cada niño trae un libro dice que no podemos ir leyendo cada libro porque se tendrían que quedar a dormir en la escuela para poder terminar. Solicita sugerencias para lograr cumplir con el propósito general del grupo de querer leer; los alumnos presentan opiniones que van desde "vamos a leer el mío" o "todos lean y usted siéntese a escribir"; después de un rato de deliberación propone un plan: hacer una selección de tres libros que sean más interesantes para el grupo; inicia la votación y gana una

lectura: "El topito virolo". Establece conjuntamente con los niños cuáles van a ser las actividades: leer, discutir, inventar un cuento colectivamente y escribirlo. Cada alumno tiene una participación en esas actividades; una niña es la seleccionada para leer, el resto del grupo participa con sus opiniones durante la discusión que se centra en señalar si lo que le sucede al personaje principal puede ocurrir en la vida real, todos colaboran en la construcción del cuento colectivo, de manera individual redactan por escrito el cuento inventado por cada uno de ellos.

Desenlace:

Cada una de las redacciones es supervisada por la maestra, sugiriendo a partir de la lectura, correcciones en la ortografía en la conclusión de las ideas, etc. El escrito lo archiva en la carpeta de evaluación que tiene de cada uno de los alumnos; en ella se encuentran producciones escritas, dibujos, exámenes, que les enseña a los padres de familia cada dos meses, lo cual le permite percatarse del avance o retroceso de cada uno de los educandos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



➤ **Observación número cinco**

Fecha: 17 de junio de 1998

Escuela Primaria: "Gustavo Diaz Ordaz"

Ubicación: Avenida San Nicolás y Sierra Madre s/n Colonia Las puentes. San Nicolás de los Garza Nuevo León.

Grado y sección: 5° "C"

Número de alumnos: 8 hombres y 12 mujeres

Clase observada: Matemáticas, Problemas razonados

Duración de la observación: 3 horas

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Aspecto a observar: El comportamiento del profesor

Rasgos a observar (Adaptación de la obra de Jesús Nieto (1996). *La autoevaluación del profesor*. Madrid: Escuela Española):

Aspectos verbales	Aspectos no verbales
<ul style="list-style-type: none"> • Usa ejemplos personales o habla sobre experiencias externas a la clase • Plantea cuestiones o estimula a los estudiantes a hablar • Entra en discusión sobre algo que aporta un estudiante, incluso cuando esto no parezca relacionarse con su plan de lección • Usa el sentido del humor en clase • Se dirige a los estudiantes por su nombre • Conversa con los estudiantes individualmente posterior a la clase • Proporciona retroalimentación sobre el trabajo individual, a través de comentarios o discusiones orales • Plantea preguntas que tienen respuestas correctas específicas • Critica de manera constructiva el trabajo de los estudiantes, sus acciones o comentarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Se mueve alrededor de la clase mientras enseña • Gesticula mientras habla a la clase • Varía el tono de voz cuando habla a la clase • Mira a la clase mientras habla • Sonríe a la clase como un todo y no a estudiantes individuales • Se acerca a los estudiantes a sus bancos • Mantiene una posición relajada mientras enseña

Contexto de la observación:

En el aula de clase, con un espacio aproximado de 6 metros de largo, por 7 metros de ancho; el croquis que representa la organización del grupo es como sigue:

Clave: ■ Espacio ocupado por un varón

▲ Espacio ocupado por una mujer

✓ Participación del alumno en la clase

■✓	▲	■	▲✓
▲✓	■✓	▲✓	■
▲✓	▲✓	▲	▲✓
■✓	▲	■✓	▲
▲	■✓	▲	■✓

Descripción del incidente:

El grupo no es numeroso y desde el pase de lista estableció un contacto personalizado al voltear a ver al alumno en cuestión e interrogarlo sobre algún aspecto: hermanos, la mamá, lo que hicieron el día anterior, el futbol, las modas, etc.; tuvo un comentario diferente para cada uno de sus estudiantes. Algo que sobresale en la estructura física del salón es la ausencia de escritorio y silla, al frente de los alumnos; se encuentra en un rincón y sobre él hay una maqueta de Monterrey, que los alumnos elaboraron al inicio del ciclo escolar. El profesor al manejar los problemas razonados revela un muy buen dominio sobre el tema, ya que solicita a los alumnos que en ese momento le planteen situaciones de su vida diaria y conforme se las van señalando, él trabaja junto con ellos la respuesta al problema; toda la clase fue soportada a partir de los ejemplos que sus alumnos señalaban. Cuando un alumno planteaba un problema que no era lógico, es decir que dentro de la enunciación había datos sin precisar, esperaba a que algún alumno se percatara, nunca hizo él la observación de manera directa. Durante toda la tarde de trabajo se mantuvo de pie y observando el trabajo que desempeñaban los alumnos.

Valoración:

Por sus actitudes (sonrisas, dinamismo, gestos), se percibe a un maestro que le gusta su profesión; el acercamiento a los alumnos no sólo físicamente sino de manera afectiva, revela que está satisfecho con lo que ellos realizan; esto se

deduce por las referencias personales que hizo de la vida de los alumnos. Conjuntamente con los alumnos, la clase de matemáticas se convirtió en una experiencia de aprendizaje, tanto para los alumnos como para él mismo.

Sesiones 28 y 29

Nombre: Evaluación de la hipótesis de intervención

Fecha: 18 y 25 de julio de 1998

La pregunta que se lanzó a la plenaria fue: ¿Qué aprendizajes se llevan de esta hipótesis de intervención en la que se participó? Las respuestas se refieren a fortalezas y debilidades y se han organizado conforme a lo siguiente:

La referida a la organización del aula

- Al docente le falta modificar la forma en que organiza al grupo de trabajo, de ser meramente gestor convertirse en promotor de aprendizajes; la disposición de las aulas también debe ser distinta; para algunas personas entrar a un aula es haber entrado a todas, porque se encuentran estereotipos de la función del maestro que limitan la movilidad de los individuos.

La que se relaciona con el proceso de interacción

- El profesor debe interactuar con los alumnos, la interacción es la que permite la construcción del conocimiento, el cual es social y progresivo. Esa interacción debe traspasar los límites del aula y abarcar a los demás maestros, a los padres de familia, a la sociedad en general. Esta capacidad de interacción es natural al profesor, sólo falta explotarla.

La referida a la coordinación entre docencia y planificación de la enseñanza

- En términos de que los planificadores retomen el papel que ha venido desempeñando el maestro, de ser consumidor del curriculum a promotor de

transformaciones en el sistema de enseñanza. Sólo de esa manera el docente se sentirá respetado y realizará su función de manera comprometida.

La referida a la formación docente

- En términos de que el docente reconceptualice el papel que ha venido desempeñando desde que egresó de una institución formadora de docentes, hasta la actualidad; ello le permitirá darle otra dimensión a su ejercicio, donde éste es el que le ofrece retos, preguntas, respuestas, lo cual debe afrontar. Explotar los dotes individuales que poseen todos los participantes, ello contribuye al enriquecimiento de la labor que se desempeña. La formación no es un proceso individual sino que involucra a todos los que participan en una experiencia pedagógica. Debe participarse en los procesos de actualización desde una perspectiva global, donde así como importan los puntos obtenidos para la promoción horizontal o vertical en los expedientes escalafonarios, también se convierta en una oportunidad de aprendizaje que predomine por sobre todas las demás.

La referida a la práctica docente

- La práctica docente es particular, su fisonomía depende de los sujetos que se involucren y el contexto específico en que se desarrolla; sin embargo existen puntos de encuentro que son los que permiten identificar a los que ejercen la docencia; es importante recuperar aquellos ejemplos en los cuales los protagonistas entablan una comunicación directa y el conocimiento se construye de manera colectiva intentando recuperar los procesos particulares que cada individuo tenga

La referida a la evaluación de cada uno de los participantes

- Traducir la experiencia durante la intervención, en términos cuantitativos, no fue aceptado: es complicado el poder ponderar cada una de las participaciones, los aprendizajes son tan variados y profundos que no se puede decir que alguien haya aprendido más que otros, porque la pregunta obligada sería en relación a qué. Si se tomara la idea de que se llegó al inicio de cada una de las sesiones sin ninguna idea en relación a lo que involucra la práctica docente y al término de las sesiones se posee una concepción precisa sobre lo que involucra, se podría decir que un participante de ese tipo merecería un 5 de calificación, en función de que no trajo al colectivo saberes que le permitieran socializar; en caso contrario un participante que llegara con un capital cultural definido y que socializó ante la plenaria y que no obtuvo ningún aprendizaje de ella, qué evaluación habría que otorgar. En ese sentido la propuesta es no traducir a un número los aprendizajes obtenidos en la intervención.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



FASE CUATRO. UNA PROPUESTA GENERAL DE FORMACIÓN PARTICIPATIVA

Con esta propuesta se intenta, recuperar las experiencias obtenidas durante el trabajo con los profesores-alumnos de UPN, reconociendo sus debilidades y fortalezas; con la intención de apoyar su proceso de formación en el transcurso del eje metodológico de la Licenciatura en Educación, Plan 1994.

Esta propuesta no es acabada en función de que su implementación está pendiente; en ese sentido, no proporciona las respuestas definitivas y absolutas en referencia al proceso de construcción del conocimiento en una determinada área, en este caso en el metodológico. Más bien constituye un aporte para que el interesado en su lectura y posteriormente en su ejecución, despliegue sus capacidades cognitivas y metodológicas en relación al proceso de investigación sobre cualesquier temática.

Es oportuno precisar además, que las fases siguientes se plantean de manera general, ello es así en función de que por tratarse de una idea con carácter participativo, el enriquecimiento dependerá de las características de los involucrados y del contexto histórico y geográfico en que se inscriba. En ese sentido, lo que se verá a continuación son las líneas centrales que tiene una tarea como la referida anteriormente.

La propuesta está dividida en tres fases, en cada una de ellas se plantean una serie de actividades o de preguntas-guía, las cuales pueden complementarse con otras que se conozca, la cuestión es ir enriqueciendo el tránsito por cada una de ellas. Para pasar de una fase a otra el profesor deberá de participar activamente

en cada una de las cuestiones que se contemplan en cada fase. Es importante resaltar que el proceso de reflexión se da primeramente de manera individual y posteriormente debe ser socializado en el colectivo.

A continuación se presentan cada uno de esos momentos:

Fase Uno. Autodiagnóstico sobre la práctica docente

Explicación→ Cuando por vez primera se inicia un proceso de observación sobre lo que acontece dentro de nuestro quehacer docente, se debe responder a una serie de preguntas con la finalidad de arribar a un proceso de reflexión sobre lo que se hace como maestros; en muchas ocasiones tales cuestionamientos pueden revelar: desconocimiento, inseguridad, confusión, etc., esos son los indicadores que precisamente pueden reafirmar la idea de analizar la práctica docente o definitivamente no hacerlo.

Indicadores ↓

- ¿Qué relación guarda la propia experiencia, acerca de lo que es la práctica docente, con las experiencias que los demás tienen sobre ese mismo tema?
- El interés que se tiene por analizar la práctica docente, ¿está fundamentado en aspectos subjetivos, en prejuicios o en ideas preconcebidas?
- Si se pretende estudiar a la práctica docente, ¿se tiene la capacidad de adquirir los conocimientos previos y las habilidades necesarias para hacerlo?
- ¿Qué tan accesibles son los sujetos con los que se encuentra en relación, para llevar a cabo un análisis como el que se pretende?
- ¿Se puede obtener apoyo (orientación, cooperación) para llevar a efecto un estudio como éste?

- ¿Qué aspectos del contexto escolar en que se realiza el ejercicio profesional, justifican la reflexión sobre la práctica docente?
- El que se dediquen algunas horas sobre la reflexión de la práctica docente, incrementará el conocimiento personal y el de los demás sobre este tema?
- Si llegaran a darse resultados en el proceso de reflexión sobre la práctica docente, ¿éstos tendrán algún valor práctico?
- ¿Existen situaciones concretas que se puedan observar para hacer un estudio sobre la práctica docente?
- ¿Pueden determinarse las causas que han influido para que la práctica docente adopte estas características y no otras?
- ¿Qué aspectos del hacer dentro de las aulas, se relacionan con un proceso de reflexión sobre la práctica docente?
- Si se decidiera no realizar un proceso de reflexión sobre la práctica docente, ¿habría elementos afectados?
- Si se decidiera atender un proceso de reflexión sobre la práctica docente, ¿qué se cambiaría sobre ese aspecto?
- Si se pretende analizar a la práctica docente, ¿se resolverán otros problemas relacionados con ella?
- ¿Hay aspectos relacionados con la práctica docente, que obstaculizan el trabajo personal?

Fase Dos. Cuadros de concentración sobre la práctica docente

Explicación → Es importante el arribar a determinados niveles, para poder realizar una indagación más profunda sobre la práctica docente. Estos niveles son

progresivos, por lo cual se sugiere que se realicen en el orden en que se presentan a continuación:

- Primer elemento de la práctica docente: Lo cotidiano

	Del profesor	Del alumno	Del grupo escolar	Del colectivo escolar	Del programa	De la comunidad	De las autoridades
Lo cotidiano							

- Segundo elemento de la práctica docente: Las interacciones

	De los alumnos	Del grupo	Del programa	De la comunidad	De las autoridades	Del colectivo escolar
Las interacciones						

- Tercer elemento de la práctica docente: Las dificultades

	A Enseñantes	B Estudiantes	C Tema de estudio	D Entorno
1 Enseñantes				
2 Estudiantes				
3 Entorno				

- Cuarto elemento de la práctica docente: Sus componentes

HECHOS	EXPLICACIONES	INSTRUCCIONES:
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Las principales manifestaciones de la práctica docente 2. Las explicaciones(hipótesis) que son causales de las dificultades en la práctica docente 3. Relaciones existentes entre los hechos y las explicaciones, en relación a la práctica docente

Fase Tres. Los primeros intentos de formalización del proceso de reflexión sobre la práctica docente

Explicación→ Cuando ya se realizaron las fases previas de acercamiento a lo que involucra el estudio sobre la práctica docente, se puede arribar a un proceso de reflexión sobre distintos elementos de la misma. En ese sentido, con esta fase se intenta que el participante construya los primeros documentos, orales o escritos, sobre el quehacer docente.

○ Primer momento: La concepción que se tiene sobre la práctica docente

Actividades:

- ✓ El contexto actual de la práctica docente
- Características generales de la formación de los participantes: Historia personal, académica y laboral

- Características que adopta la práctica docente en el ejercicio actual: marco institucional, político, social, cultural y humano
- ✓ Los saberes del maestro y de los demás profesores como punto de referencia
- Opiniones de los demás como marco de contrastación
- La observación intencionada del ejercicio docente

○ Segundo momento: El estudio intencionado sobre la práctica docente

Actividades:

- ✓ Recuperar para recrear, el proceso de formación personal, académica, cultural, disciplinaria, etc.
- ✓ La explicación a partir de la consulta de material especializado sobre la práctica docente

○ Tercer momento: Alternativas en la práctica docente

Actividades:

- ✓ Involucrar los aspectos: personal, institucional, interpersonal, social, didáctico y valoral
- ✓ La estructuración de una alternativa a la práctica docente: Tratamiento a realizar, Estrategias de acción, Formas de organización de los involucrados
- ✓ Establecimiento de mecanismos de evaluación y seguimiento

CONCLUSIONES

En este último apartado de la tesis se intenta concluir el esfuerzo investigativo que formalmente inició hace dos años; se debe señalar que éstas se organizan conforme a lo siguiente: dar respuesta a la hipótesis de trabajo y a los objetivos que dirigieron esta investigación. (Se recomienda volver a revisar la fase uno de esta investigación)

Sobre la hipótesis de trabajo que en su momento se señaló como el de percatarse hasta qué punto los procesos de reflexión que el profesor-alumno evidencia en las aulas de la UPN, los traslada al ejercicio profesional que realiza diariamente, se concluye lo siguiente:

1° La capacidad de cuestionarse y de reflexionar se confirmó a través de la observación intencionada sobre el ejercicio docente; dentro de él los profesores asumen el compromiso de reflexión y de enriquecimiento de la labor docente. De alguna manera se hicieron evidentes las características del proceso de formación que tienen los profesores, sus limitaciones, sus debilidades, sus fortalezas; lo cual influye en su ejercicio profesional, en el que se conjugan un escenario y una historia.

2° En el intercambio que se sostuvo con los participantes influyó precisamente lo anterior; sin embargo, el poder cuestionarse a sí mismo sobre su práctica y sus acciones le permitió reconstruir críticamente sus propios saberes y hacerlos y lo más importante, reflexionar sobre su práctica docente. Este aprendizaje no puede ser absoluto y extensivo a la totalidad de los maestros ya

que en ello influye el proceso de formación que recibieron y la suma de todos los aspectos que fueron señalados.

Con respecto a los objetivos se hacen las siguientes conclusiones:

- Objetivo número uno. Conocer el proceso de formación docente del profesor-alumno; con la finalidad de poseer un marco de referencia que explique la práctica de los participantes y la situación concreta en que ésta se desarrolla.

3° No se puede tener una concepción global acerca de lo que involucra la formación, mucho menos de la enseñanza, del aprendizaje, o de la práctica docente; el poseer un concepto unificador y ser capaces de integrar diferentes puntos de vista es una tarea complicada y susceptible de caer en simplismos; ello en función de que los criterios bajo los cuales se organizan los diferentes conceptos que estuvieron involucrados son también muy variados como se pudo notar en el transcurso de toda la investigación. Por ejemplo si se hablaba de determinar quién dirige los esfuerzos educativos, en ocasiones parece definirse por el maestro, en otras por el alumno y en otras por la interacción existente entre los dos, más la colaboración de los otros participantes como los padres de familia, los administradores y la sociedad en general; en referencia al contenido del trabajo del maestro, en determinadas ocasiones se definió como científico, en otras como psicopedagógico, y en otras como didáctico; atendiendo a la metodología de trabajo empleada por el profesor en determinadas ocasiones como centrada en lo individual, en otros momentos en lo grupal; en cuanto a la forma de interacción entre los participantes vista como pasiva e impuesta y otras veces como activa o participativa.

4° El aspecto central dentro de la concepción que sobre la formación se estableció o se dejó entrever, fue en el sentido de considerarla de manera

holística, centrada en la persona como un todo; en esos términos la formación es permanente y tiene como una de sus finalidades la innovación, tanto en el saber como en el saber hacer. Esas innovaciones dependerán, como se pudo observar en el transcurso de todo el estudio, de las condiciones personales (psicológicas e ideológicas) y de las ambientales (referidas al contexto escolar)

5º No se pudo resolver, por decirlo de alguna manera, el dilema de si las necesidades del profesorado en cuanto a formación, debían de ser regidas por el centro o locales o personales; aunque esta última idea fue la que dominó, la realidad es que la mayoría de los proyectos en ese aspecto son regidos por lo nacional, las necesidades sentidas por el país y los intereses concretos que se tengan. La formación a nivel individual posee muchos modos de realizarse, los cuales van desde el estudio personal que hace el profesor cuando no puede resolver una dificultad que se le presenta en la escuela, hasta otras formas más estructuradas de aprendizaje, como la participación en cursos, seminarios, sistemas de actualización y otros más. En cada uno de ellos se requiere de una diversificación de actividades que atiendan esas necesidades de formación

- Objetivo número dos. Hacer evidentes los procesos de reflexión que el profesor-alumno realiza dentro del aula de la UPN en referencia a su práctica docente; con la intención de poseer un punto de partida que permita confrontarlos con su ejercicio profesional. (Este objetivo está vinculado de manera directa con la fase tres de esta investigación)

6º La hipótesis de intervención confirmó que el profesor-alumno sí reflexiona sobre su quehacer docente; sin embargo, en la observación que se hizo sobre este aspecto se encontraron diversos estilos de enseñanza en los cuales la reflexión que manifestaron dentro de las aulas de la UPN, no fue evidente.

- Objetivo número tres. Visualizar las competencias para la enseñanza que posee el profesor-alumno, a partir de la observación intencionada de su ejercicio docente; destacando las relaciones que establece, los significados que comparte, etc.; que le permiten colaborar en los procesos de aprendizaje de los alumnos; esto con el propósito de establecer el impacto de los procesos de formación de los cuales es protagonista en su ejercicio profesional.

7° Las decisiones de los maestros y sus alumnos determinadas por el programa oficial pero inscritas en marcos escolares específicos; necesidades de formación de los profesores pero dirigidas por ellos mismos; ellos conlleva a darle un mayor protagonismo al profesorado; de allí que la idea central en este aspecto que dirigió todos los esfuerzos en este estudio, fuera la investigación-acción, como mecanismo que permitiera precisamente esa profesionalización del profesorado.

8° Quedó de manifiesto que ese proceso de formación influye en su enseñanza y en las condiciones que promueve para que se logre; ello significa que la formación es una actividad personal que aporta mejoras a la actividad que despliega el docente dentro de las aulas; sin olvidar que esto se da dentro de un marco de interacciones. El intercambio lleva implícito determinadas finalidades, por ejemplo: se busca la adquisición o reafirmación de determinados conocimientos; permite resolver algunos problemas que se tengan; comunicar los distintos avances que se logran en materia pedagógica; reflexionar sobre las condiciones en que se realiza el trabajo docente; organizar mejor el espacio de trabajo; determinar prioridades, transmitir y apropiarse de ciertas reglas, etc. Ello significa que los requerimientos de formación que tengan los profesores surgen de las necesidades e inquietudes del aula y de la escuela. El punto medular

que se remarcó fue el hecho de que la formación que posee el docente, debe girar en referencia a la transformación de las condiciones existentes dentro del aula. Esta concepción concuerda con la del conocimiento, en donde éste es producto social e involucra los diferentes aspectos del ejercicio docente. La transformación de la práctica docente en términos de reconocer los aspectos que la condicionan; ello se logra a través del trabajo en interacción con los demás, en una dinámica social de comunicación. El sujeto que promueve la transformación es dinámico y no posee un rol determinado fijamente; influye y además es influido por los demás; el profesor como protagonista pero no en aislado.

- Objetivo número cuatro. Crear la posibilidad de transformar el escenario de aprendizaje (currículum, método de enseñanza, clima del aula); como producto de un proceso de reflexión de lo que se hace; con la intención de contribuir a la transformación del fenómeno singular de intercambio educativo (práctica docente).

9° La idea de afirmar que el profesor es un investigador surge del hecho de partir de una concepción práctica e innovadora que poseen los maestros que se encuentran inconformes con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en que se ven involucrados; ello es el punto de partida y de llegada para introducir propuestas de mejoramiento curricular; el cambio que los profesores introducen en sus concepciones y en sus acciones tiene su origen en la observación intencionada de su ejercicio lo cual le permite percatarse de los múltiples aspectos que obstaculizan su quehacer docente. Hacer que el profesor reflexione sobre la práctica y a partir de ella tenga la libertad de implementar estrategias de acción en el aula y en la escuela, conlleva a un autoconocimiento y mejora de las acciones; a través de la investigación el profesor adquiere, produce y socializa

el conocimiento, lo cual lo lleva a cumplir su función educativa. La investigación le va a permitir leer y autoleerse; otra vez está presente el intercambio, la interacción, el diálogo, el debate, la comunicación, las cuales son piezas claves en la comprensión de los problemas que se presentan. Ello origina la emancipación profesional del docente, el cual se sabe elemento importante para cambiar, innovar, transformar, crear, etc.

10° El carácter multidimensional del aula; ésta inscrita en un contexto geográfico específico, pero sujeta a las intencionalidades de las instituciones, de la subjetividad de los protagonistas (saber pedagógico, competencias, etc.), de la historia y de la ideología imperante; estos aspectos deben considerarse al momento de analizar el ejercicio docente. Esto rebasa la concepción que se tiene del aula como un espacio donde se concretiza el hacer y no el pensar.

- Objetivo número cinco. Presentar una estrategia de trabajo para la conducción de los cursos del eje metodológico; que posibilite la reflexión, análisis crítico e innovación de la práctica docente, por parte de los profesores alumnos.

11° La fase cuatro de este estudio, en donde se hace una propuesta, constituye la respuesta a este objetivo; dentro de ella se recuperan los principales aprendizajes que se obtienen con esta investigación; aunque debe aclararse, como se hizo en su momento, que no es acabada y que dentro de su diseño e implementación deben participar los profesores-alumnos.

Se desea cerrar estas conclusiones haciendo una recomendación para todos aquellos que se interesen por este tema de estudio:

Desde los primeros párrafos de esta investigación se afirmó que ésta era un intento por reivindicar la profesión del maestro actualmente poco valorada y

también muy pobremente reconocida; esta tarea que en un principio se antojó sencilla en realidad se vino a convertir en un trabajo difícil; la reflexión acerca de la profesión del maestro fundamentada en el diálogo y la interacción es insuficiente; se requieren muchas horas de trabajo para poder obtener un conocimiento acabado acerca de ella; por lo tanto se recomienda centrarse en un estudio de caso y observarlo de manera exhaustiva para poder tener un mejor marco de referencia sobre la problemática planteada.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ALANÍS HUERTA, Antonio. (1996). *La formación de formadores: Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Trillas.

ARIAS OCHOA, Marcos Daniel. (1997). *Los proyectos de innovación*. México: SEP-UPN (Mecanograma)

BALLENILLA, Fernando. (1997). *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?*. Sevilla: Díada.

BATANAZ PALOMARES, Luis. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: Una perspectiva psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

CARR, Wilfred. (1997). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada.

CELA, D. (1996). *Formación permanente del profesorado y autonomía*. En *Investigación en la escuela*. Número 29. Sevilla: Díada.

DAVINI, María Cristina. (1995). *La formación docente y cuestión: política y pedagogía*. México: Paidós.

DELORME, Charles. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea.

ELIZONDO HUERTA, Aurora. (1987). *Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes*. En *Cero en Conducta*. Número 8. México: Educación y Cambio A. C.

ELLIOTT, John. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

_____. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ESCUELA NORMAL "MIGUEL F. MARTÍNEZ" (1998). *Proceso de autoevaluación institucional*. Monterrey Nuevo León: ENMFM

ESTÉVE, José M. (1994). *El malestar docente*. Buenos Aires: Paidós.

FERRY, Gilles. (1972). *El trabajo en grupo. Hacia una autogestión educativa*. Barcelona: Fontanella.

_____. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

FIERRO, Cecilia y Susana Rojo. (1994). *El consejo técnico. Un encuentro del maestro*. México: SEP.

FIERRO, Cecilia y Lesvia Rosas. (1995). *Más allá del salón de clases*. México: CEE.

FLANDERS, N.A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya

FUENTES MOLINAR, Olac. (1992). *Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional. Su carácter nacional y sus fuentes sustantivas*. México. UPN

GARCÍA, Eduardo y Fernando García (1995). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada. ®

GARCÍA ÁLVAREZ, Jesús. (1993). *La formación permanente del profesorado: Más allá de la reforma*. España: Escuela Española.

GARDUÑO, Teresita (1996). *La investigación de los profesores*. México: Instituto Paidós. (Mecanograma)

GIMENO SACRISTÁN, José y Angel I. Pérez. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

_____. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIROUX, Henry. (1992). *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós.

GONZÁLEZ ESTRADA, Martha Beatriz. (1995a). *La actitud para los que nos iniciamos en la investigación*. En *In Formación*. Número 3. Monterrey Nuevo León: Escuela Normal "Miguel F. Martínez".

_____. (1995b). *Reflexiones generales y una propuesta en torno a la nueva licenciatura en la Unidad UPN 19B*. Monterrey Nuevo León: UPN 19B. (Mecanograma)

_____. (1997a). *Los proyectos de innovación*. En *A Lápiz*. Número 8. Monterrey Nuevo León: UPN 19B.

_____. (1997b). *Reflexiones para los que nos iniciamos en la investigación educativa*. En *In Formación*. Número 7. Monterrey Nuevo León: Escuela Normal "Miguel F. Martínez"

HARGEAVES, Andy. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

HERNÁNDEZ, Fernando. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

HERNÁNDEZ, Pedro. (1995). *Diseñar y enseñar*. Madrid: Narcea.

HUBERMAN, Susana. (1996). *Cómo aprenden los que enseñan: La formación de formadores*. Argentina: Aique.

IBARRA, María Esther. (1997). *Pasado, presente y futuro de la UPN*. En *Educación 2001*. Número 28. México: Educación y Cambio A.C.

INEGI. (1994). *Resultados del censo de población y vivienda de la zona noreste*. México: INEGI

JACKSON, Ph. W. (1995). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

KEMMIS, Stephen y Robin Mc. Taggart. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

LITWIN, Edith. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

MAISONNEUVE, J. (1971). *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

NIETO GIL, Jesús M. (1982). *Valoración de la eficacia docente*. España: Escuela Española.

_____. (1996). *La autoevaluación del profesor*. Madrid: Escuela Española.

PESCADOR OSUNA, José Angel. (1997). *La UPN, una universidad sin proyecto académico*. En *Educación 2001*. Número 24. México: Educación y Cambio A.C.

PORLÁN, Rafael y José Martín. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.

PORLÁN, Rafael. (1996). *Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes del magisterio*. En *Investigación en la escuela*. Número 22. Sevilla: Díada.

_____. (1995). *Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores. Fundamentos y principios formativos*. En *Investigación en la escuela*. Número 29. Sevilla: Díada.

POSTIC, Marcel. (1996). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.

REYES ESPARZA, Ramiro. (1993). *El aula como espacio de formación*. En *Cero en Conducta*. Números 33-34. México: Educación y Cambio A.C.

_____. (1993). *La formación inicial del profesor de educación básica*. En *Cero en Conducta*. Números 33-34. México: Educación y Cambio A.C.

_____. (1993). *La investigación y la formación en las escuelas normales*. En *Cero en Conducta*. Números 33-34. México: Educación y Cambio A. C.

_____. (1993). *La práctica docente de los normalistas*. En *Cero y Conducta*. Números 33-34. México: Educación y Cambio A. C.

ROCKWELL, Elsie. (1982). *Estudios sobre el trabajo docente*. México: CISE

RONCORONI, Merino. (1996). *La transformación educativa y el docente, ¿una revolución al estilo de Copérnico?* En *Investigación en la escuela*. Número 29. Sevilla: Díada.

SCHUTZ, Alfred. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

SEP-UPN. (1994). *Bienvenido a la Universidad. Introducción a la Licenciatura en Educación, Plan 1994*. México: SEP.

SEP-UPN. (1994). *La Licenciatura en Educación, Plan 1994*. México: UPN (Mecanograma).

STENHOUSE, Lawrence. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

_____. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

TEDESCO, Juan Carlos (1996). *Comentarios sobre la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. UNESCO

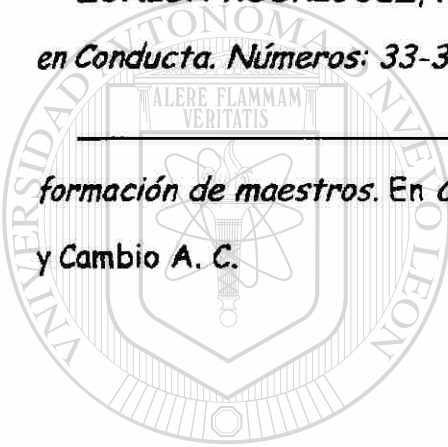
THEESZ, Margarita. (1996). *La investigación que hacen los profesores desde la escuela*. México: UNAM (Mecanograma)

TEBES (1998). *Documento base sobre los colectivos escolares que hacen investigación desde la escuela*. México: UPN-FOMES (Mecanograma)

TOLEDO HERMOSILLO, María Eugenia. (1987). *La reforma a la educación normal y la participación magisterial*. En *Cero en Conducta*. Número 8. México: Educación y Cambio A. C.

ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, Rosa María. (1993). *El imaginario normalista*. En *Cero en Conducta*. Números: 33-34. México: Educación y Cambio A. C.

_____. (1993). *Un imaginario alienante: la formación de maestros*. En *Cero en Conducta*. Números 33-34. México: Educación y Cambio A. C.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AYALA, Francisco. (1998). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas.

AZCÁRATE, P. (1994). *Presupuestos iniciales para un trabajo de investigación sobre formación del profesorado*. En *Investigación en la escuela*. Número 22. Sevilla: Díada.

CAMILLONI, Alicia W de. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

CARRIZALES RETAMOZA, César. (1987). *Continuidad y discontinuidad en la práctica docente*. En *Cero en Conducta*. Número 8. México: Educación y Cambio A.C.

CASTANERO SERVER, Joan. (1996). *La universidad y el desarrollo profesional de los docentes: ¿Conjuntos disjuntos?*. En *Investigación en la escuela*. Número 29. Sevilla: Díada

CORONEL LLAMAS, J. (1995). *Conflicto entre culturas e innovación en la enseñanza*. En *Investigación en la escuela*. Número 26. Sevilla: Díada.

DUCOING WATTY, Patricia y Monique Landesman. (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

GALAGOVSKY KURMAN, Lydia. (1993). *Hacia un nuevo rol del docente*. Buenos Aires: Troquel.

MARLAND, M. (1995). *El arte de enseñar*. Madrid: Morata.

MARTÍN, Antonio. (1997). *Ideas prácticas para innovadores críticos*. Sevilla: Díada.

MERCADO, Ruth. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. México: SEP. Cuadernos. Biblioteca para la actualización del maestro.

MERCER, Neil. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

RIVERO, A. (1995). *La complejidad de la enseñanza: un juego de simulación para la formación de profesores*. En *Investigación en la escuela*. Número 25. Sevilla: Díada.

ROJAS SORIANO, Raúl. (1997). *Sociodrama real en el aula (Una experiencia de investigación-acción)*. México: Plaza y Valdés.

SÁNCHEZ ROSETE, Laura. (1987). *Hacia dónde dirigir la transformación del ejercicio docente*. En *Cero en Conducta*. Número 8. México: Educación y Cambio A. C.

SANTOS GUERRA, M. (1995). *Cultura profesional del docente*. En *Investigación en la escuela*. Número 26. Sevilla: Díada.

SEGURA, D de J. (1994). *El pensamiento de los alumnos: testimonios de clase (elementos para una discusión)* En *Investigación en la escuela*. Número 23. Sevilla: Díada.

SEP. (1970-1979-1984). *Plan y programas de estudio para educación normal*. México: SEP.

_____. (1997). *Fortalecimiento del papel del maestro*. México: SEP-Cuadernos.
Biblioteca para la actualización del maestro.

VIDALES JIMÉNEZ, Flavio. (1987). *Historia de la educación normal*.
Monterrey Nuevo León: Escuela Normal "Miguel F. Martínez".



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

